



Alakärppä Eemil & Palinsaari Jenni

Musiikinopettajien kertomuksia itsekriittisyydestä

Pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatus & Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajien kertomuksia itsekriittisyydestä (Alakärppä Eemil & Palinsaari Jenni)

Pro gradu, 97 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2020

Tämä pro gradu –tutkielma käsittelee musiikinopettajien kertomuksia itsekriittisyydestä. Tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan itsekriittisyyden ilmiötä musiikinopettajuuden kontekstissa. Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään musiikinopettajuuteen sisältyvää pedagogista ajattelua, reflektointia ja itseymmärrystä, sekä vaatimuksia ja voimavaroja. Tutkielmassa tarkastellaan itsekriittisyyttä opettajien yksilöllisestä näkökulmasta, mutta siinä otetaan huomioon myös yhteiskunnalliset ja sosiaaliset tekijät. Tutkielmassa on tehty jako haitalliseen ja rakentavaan itsekriittisyyteen, mitkä ilmenevät musiikinopettajien erilaisina suhtautumistapoina itseen ja työhön.

Opetustyö on moniammatillista, mikä pitää sisällään jatkuvaa vuorovaikutusta eri tahojen kanssa, vastuun oppilaista ja tietotaitojen laajan osaamisen. Opetustyö muuttuu jatkuvasti, minkä vuoksi opettajat voivat kokea kovia vaatimuksia työssään. Yhteiskuntamme arvostaa suorituskeskeisyyttä, mikä myös osaltaan lisää vaatimuksia. Sosiaalinen media mahdollistaa opettajien vertailut myönteisessä ja haitallisessa mielessä. Nämä ulkoiset, mutta myös opettajan sisäiset itselle asetetut vaatimukset voivat johtaa opettajan kovaan itsekritiikkiin. Näistä syistä on tärkeää tutkia opettajien kertomuksia itsekriittisyydestä.

Tutkimuskysymys on: ”Mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä työssään?”. Tutkielma on toteutettu narratiivisin menetelmin. Tutkielmassa haastateltiin viittä musiikinopettajaa eri puolilta Suomea, joiden joukossa on sekä mies- että naisopettajia. Aineiston analyysi toteutettiin sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Aineistoanalyysin menetelmänä käytettiin narratiivien analyysia. Aineistosta etsittiin yhteisiä teemoja, joista kategorisoidaan ja muodostetaan luokkia.

Kertomukset sisältävät musiikinopettajien näkemyksiä omasta työstään ja sen tärkeydestä, sekä omista suhtautumistavoista itseensä ja omaan opettajuuteensa. Kertomuksissa nousee esille musiikinopettajien keinoja lievittää omaa itsekriittisyyttä. Tutkielman tulosten mukaan musiikinopettajat kertovat kokeneensa itsekriittisyyttä omassa työssään, mutta kertovat sen muuttuneen ja vaihtelevan eri tilanteissa. Työn vaativuus ja opettajuuteen liittyvät esiintymiset aiheuttavat haitallista itsekriittisyyttä, mutta toisaalta lisäävät halua näyttää ja kehittää omaa osaamistaan. Oman ammatillisen osaamisen vähättely ja toisiin vertailu nousivat suuriksi tekijöiksi itsekriittisyyden synnyssä. Toisaalta toisilta opettajilta saadun vertaistuen kerrottiin auttavan vaikeiden ja haastavien tilanteiden käsittelyssä. Myötätuntoisempi ote itseä kohtaan auttoivat musiikinopettajien mukaan vähentämään itsekriittisyyttä.

Itsekriittisyys on hyvin henkilökohtainen aihe, mistä opettajien voi olla vaikeaa puhua. Itsekriittisyys olisi kuitenkin tärkeää tiedostaa, jotta siitä johtuvista ankarista ja lannistavista ajatuksista voi opetella pois. Haitallisesta itsekriittisyydestä irtautuminen mahdollistaa rakentavamman suhtautumisen työhön ja itseen, jolloin opettaja pääsee kehittämään itseään. Opettajien työssä vertaistuen ja muiden sosiaalisten suhteiden tärkeyteen olisi hyvä panostaa, koska sillä kerrottiin olevan suuri merkitys musiikinopettajien työssäjaksamiseen. Tämä tutkielma tarjoaa mahdollisuuden tarkastella omaa suhtautumistaan itseen ja työhönsä, sekä antaa keinoja itsekriittisyyden käsittelyyn. Tutkielma tarjoaa lisää näkyvyyttä itsekriittisyydelle.

Avainsanat: Itsekriittisyys, musiikinopettajuus, narratiivisuus, reflektio

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	6
2.1 Musiikinopettajan ammatti	6
2.1.1 Musiikinopettajuuteen liittyvät vaatimukset ja voimavarat	7
2.1.2 Opettajan itseymmärrys	9
2.1.3 Opettajan pedagoginen ajattelu	11
2.1.4 Opettajan kriittinen ajattelu ja reflektointi	13
2.2 Itsekriittisyys	16
2.2.1 Haitallinen ja rakentava itsekriittisyys	17
2.2.2 Itsekriittisyyden kehittyminen	22
3. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	28
3.1 Tutkimuskysymys	28
3.2 Narratiivinen tutkimus	28
3.3 Aineiston keruu	30
3.4 Aineiston analyysi	33
4. Itsekriittisyys musiikinopettajien kertomuksissa	37
4.1 Itsekriittisyyden ilmeneminen	37
4.1.1 Rakentava itsekriittisyys	38
4.1.2 Haitallinen itsekriittisyys	40
4.1.3 Itseriittisyyden välimuodot	43
4.2 Itsekriittisyyttä aiheuttavat tekijät	45
4.2.1 Musiikinopettajuuteen ja opettajan ammattiin liittyvät tekijät	46
4.2.2 Itsestä johtuvat tekijät	51
4.2.3 Sosiaaliset tekijät	54
4.3 Työhön suhtautuminen	57
4.3.1 Työkokemus	58
4.3.2 Työn toimintatavat	62
4.3.3 Työn merkitys	67
4.4 Keinot irrottautua itsekriittisyydestä	69
4.4.1 Itsekriittisyyden tiedostaminen	69
4.4.2 Työstä ja ajatuksista irtautuminen	71
4.4.3 Myötätunto	74
5. Luotettavuus ja eettisyys	76
6. Johtopäätökset ja pohdinta	80
Lähteet	85

1. Johdanto

Tarkastelemme tutkielmassamme musiikinopettajien kertomuksia itsekriittisyydestä, joten tutkielma pitää sisällään musiikinopettajien omia yksilöllisiä kertomuksia heidän kokemuksistaan ja käsityksistään suhteessa itsekriittisyyteen musiikinopetuksen kontekstissa. Tutkimuskysymyksemme on: ”Mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä työssään?”. Pro gradu -tutkielmassamme syvennymme Alakärpän (2018) kandidaatin tutkielman pohjalta aiheeseen enemmän.

Keskitymme tutkielmassamme pääasiassa opettajuuteen yksilöllisestä näkökulmasta, vaikka huomioimme myös opettajuuteen kuuluvat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset näkökulmat. Krokforsin (1998) ja Luukkaisen (2005) mukaan opettajuus on aina yksilöllistä, sillä kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Opettajat hahmottavat oman työnsä tehtävät, toimintatavat, tavoitteet ja merkitykset, sekä käyttävät omaa persoonallisuuttaan yksilöllisesti. Opettajuus ja opetuksen taito ovat näin ollen erilaista eri yksilöillä. (Krokfors, 1998, 80-84; Luukkainen 2005, 17-18.)

Olemme kohta valmiita opettajia, minkä vuoksi on mielenkiintoista kuulla työssä olevien opettajien kertomuksia itsekriittisyydestä. Ajattelemme itsekriittisyyden olevan enemmän läsnä työn alussa, mutta helpottavan saadun työkokemuksen myötä. Tällä tutkielmalla tuemme musiikinopettajia heidän työssään, sillä opettajat pystyvät tulemaan tietoisemmiksi itsekriittisyyden eri puolista, sekä saamaan eväitä itsekriittisyyden käsittelyyn. Haluamme myös, että itsekriittisyyden kanssa kamppailevat henkilöt saavat vertaistukea huomaamalla, ettei itsekriittisyys ole ainoastaan muutamien ihmisten ongelma. Itsekriittinen suhtautumistapa voi olla kasvatuksen kautta opittu tapa suhtautua itseän ja ympäristöön, jolloin ihminen kuvittelee sen olevan oikea suhtautumistapa. Toisaalta kulttuurissakin voidaan ajatella itsekriittisyyden olevan hyvä asia, mikä voi vaikeuttaa rakentavempien suhtautumistapojen löytämistä.

Grandell (2018, 16) tarkastelee itsekriittisyyttä rakentavan suhtautumisen ja itsekriittisyyden valossa. Myös monet muut tutkijat (mm. Campos, Holden, Cacador, Fragata & Baleizao, 2018; Shahr & Henrich, 2013; Powers, Milyavskaya & Koestner, 2012) ovat puhuneet itsekriittisyydestä haitallisessa merkityksessä, jossa ei ole rakentavaa puolta. Me olemme kuitenkin jakaneet itsekriittisyyden rakentavaan ja haitalliseen itsekriittisyyteen, sillä haastateltaviemme kertomuksista nämä nousivat esille. Musiikinopettajat puhuivat haluavansa

olla kriitisiempiä, sillä kertoivat sen vievän eteenpäin ja kehittävän heitä ammatissaan. Haitallinen itsekriittisyys on epämiellyttävää ja ankaraa, eikä se auta henkilöä kehittymisessä. Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilö on kriittinen itseään kohtaan, mutta sen avulla hän kykenee reflektoimaan ja kehittämään itseään. Rakentavassa itsekriittisyydessä ihminen uskoo omiin kykyihinsä, ja antaa itselleen rakentavaa palautetta, sekä pyrkii löytämään ratkaisun tilanteille.

Itsekriittisyyden ilmenemistä musiikinopetuksessa ei ole tutkittu suoranaisesti, minkä vuoksi on tärkeää saada opettajien kertomuksia tältä saralta. Itsekriittisyyttä ilmiönä on kuitenkin tutkittu paljon, ja sen yhdistäminen masentuneisuuteen ja perfektionismiin on yleistä (mm. Joeng & Turner 2015; Powers, Zuroff & Topciu, 2004; Klein, Harding, Taylor & Dickstein, 1988). Perfektionismi sekä arvottomuuden ja riittämättömyyden tunteet liittyvätkin vahvasti tutkimaamme haitalliseen itsekriittisyyteen. Power, Zuroff & Topciu (2004) kertovat, että näiden tunteiden vallassa ihminen ei näe itsessään tai tilanteissa myönteisiä puolia. Tällöin henkilö uskoo kaiken menevän aina pieleen ja tämän vuoksi odottaa epäonnistumisia. Tällainen mielentila ei edistä kenenkään kehitystä tai hyvinvointi, mutta silti tällaista haitallista itsekriittisyyttä ilmenee melko paljon. (Power, Zuroff & Topciu, 2004, 61-62.)

Näemme aiheen hyvin ajankohtaisena ja tärkeänä nykypäivän jatkuvasti muuttuvassa opetusmaailmassa. Opetustyö vaatii yhä enemmän monimutkaisempia taitoja, joten voidaan olettaa, että itsekriittisyys on läsnä opettajien työssä. Elämme hyvin suorituskeskeisessä yhteiskunnassa, jossa ihmiset kokevat monia erilaisia vaatimuksia. Turusen (2004) mukaan näihin vaatimuksiin täytyy sopeutua. Lisäksi saatamme asettaa itsellemme suuria vaatimuksia, joiden toteuttaminen voi olla hyvinkin vaikeaa. Vaatimusten myötä itsekriittisyys tulee mukaan, jolloin joudumme kohtaamaan omat vaatimuksemme. (Turunen, 2004, 50). Grandellin (2018) mukaan itsekriittisyyden negatiivisten vaikutusten vuoksi on tärkeää ymmärtää itsekriittistä ääntä itsessään, jotta kukin voi kehittää rakentavampia ja myötätuntoisempia lähestymistapoja. Irrottautuminen lähtee liikkeelle siitä, kun henkilö tunnistaa itsekriittisyyden ja pyrkii pääsemään haitallisesta itsekriittisyydestä irti. Tällöin henkilön mieli on myötätuntoisempi, ja henkilön itsekriittisyys voi muuttua voimavaraksi. Itsekriittisyyden vaimentaminen on keskeistä hyvinvointimme kannalta. (Grandell, 2018, 9-12.)

2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä avaamme opettajan työhön liittyvää toimintaa ja ajattelua, sekä itsekriittisyyttä. Tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisimman kattava näkemys opettajan ajattelusta, ja itsekriittisyydestä eri teorioiden mukaisesti. Kuvaamme kriittisen ajattelun ja reflektion merkitystä opettajan työssä, sekä itsekriittisyyden kehittymistä ja siihen liittyviä käsitteitä. Näiden kautta voimme ymmärtää itsekriittisyyttä ilmiönä laajemmin opettajuuden kontekstissa. Reflektio tähtää opettajuuden kehittämiseen, kun taas itsekriittisyys keskittyy virheisiin ja epäonnistumisiin (Powers ym., 2012, 768). Gilbertin ja muiden tutkijoiden (2012) mukaan reflektiota voi verrata tutkielmassamme rakentavaan itsekriittisyyteen, jossa opettaja oppii virheistään ja haluaa kehittyä. Haitallinen itsekriittisyys estää reflektion, koska tällaisessa tilanteessa henkilö keskittyy itsensä syyllistämiseen ja pahaan oloon, eikä reflektiolle jää tilaa (Gilbert ym., 2012, 386).

2.1 Musiikinopettajan ammatti

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuuden kuvaaminen ei ole yksiselitteistä, sillä opettajat havainnoivat sekä rakentavat käsityksiä kussakin tilanteessa heille ominaisella tavalla. Selityksissä tulee pyrkiä moni-ilmeisyyteen ja moniulotteiseen opettajuuteen. (Luukkainen 2005, 20.)

Musiikinopettajan ammattiin kuuluu vaatimuksia ja voimavaroja, opettajan itseymmärrystä, pedagogista ja kriittistä ajattelua, sekä reflektointia. Avaamme näitä opettajuuteen kuuluvia käsitteitä seuraavissa alaluvuissa. Nämä käsitteet linkittyvät opettajan itsekriittiseen suhtautumiseen opettajuuden kontekstissa. Voimavarojen, itseymmärryksen, pedagogisen ajattelun ja siihen kuuluvan reflektion kautta opettaja voi kehittää itseään ja opettajuuttaan. Voimavarat auttavat opettajaa saavuttamaan itselleen asettamia tavoitteita (Kinnunen ym., 2005, 57), kun taas vaatimukset voivat aiheuttaa stressiä ja epävarmuutta (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2017, 220). Kriittisen reflektion kautta opettaja voi tulla tietoisemmaksi omista uskomuksistaan ja toimintatavoistaan (Mezirow, 1995, 5). Pedagoginen ajattelu sisältää opettajan arvot, tavoitteet ja toimintatavat, jossa tapahtuu myös jatkuvaa reflektointia opetuksen yhteydessä ja sen jälkeen (Kansanen ym., 2000, 6; Patrikainen 1997, 242). Itseymmärryksen kautta opettaja jäsentelee kokemuksiaan, mikä muuttuu jatkuvasti tilanteiden, kokemusten, vuorovaikutusten ja narratiivien kautta. (Kelchtermans, 2007, 82-83)

2.1.1 Musiikinopettajuuteen liittyvät vaatimukset ja voimavarat

Kelchtermans (2007) lainaa tutkimuksessaan Ballin vuonna 2003 ilmestyneessä teoksessaan *The teacher's soul and the terrors of performativity* esittämiä ajatuksia suorituskeskeisestä yhteiskunnasta. Ballin (2003) mukaan kasvatus ja yhteiskunta on muuttunut hyvin suorituskeskeiseksi ympäristöksi, missä yksilöiden suorituksia ja menestystä arvostetaan. Hän kirjoittaa myös, että koulujen täytyy suoriutua hyvin ja näyttää oma tehokkuutensa, jotta nähdään rahan menevän oikeanlaiseen tuottoon. Hänen mukaansa kasvatusta pidetään pitkäaikaisena sijoituksena, jossa yksilöistä kehittyy hyödyllisiä yhteiskuntalaisia. Ballin mukaan suoritukset toimivat eräänlaisina osoituksina tuotteliaisuudesta, joista asianomaisia palkitaan. Kelchtermansin (2007) mukaan opettajat vertailevat itseään muihin opettajiin, jotta saavuttaisivat yhteiskunnan toivoman tuloksen. Opettajat eivät voi osoittaa täysin oman toimintansa tehokkuutta, minkä vuoksi hänen toimintatapoja kyseenalaistetaan helposti. Tämän vuoksi opettajat kokevat työssään paljon epävarmuutta, syyllisyyttä ja häpeää. (Kelchtermans, 2007, 76; 89-90).

Työtä voidaan tarkastella työn vaatimuksien ja työn voimavarojen valossa (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001, 505-506). Työn vaatimukset tarkoittavat niitä työn piirteitä, jotka vaativat työntekijältä henkisiä ja fyysisiä ponnisteluja. Näitä ovat psyykkiset sosiaaliset, fyysiset ja organisatoriset piirteet. Vaatimustekijöitä musiikinopetuksessa voivat olla esimerkiksi opetustyön emotionaaliset vaatimukset, kuten työn määrä ja kiire, oppilaiden huonon käyttäytymisen kohtaaminen ja käsittely, sekä fyysisen työympäristön ongelmat ja työn vastuullisuus. (Hakanen, 2006, 37; Kinnunen ym., 2005, 57.)

Opettajan työn voimavaratekijöillä viitataan samoihin piirteisiin, kuin vaatimuksissakin. Voimavaratekijät puolestaan auttavat vähentämään työssä koettuja vaatimuksia ja niiden kielteisiä seurauksia. Lisäksi ne voimavarat auttavat saavuttamaan työlle asetettuja päämääriä, edistävät oppimista ja kehittymistä työssä, sekä tukevat yksilön henkilökohtaista kasvua. (Hakanen, 2006, 37-38; Kinnunen ym., 2005, 57.) Rakentavassa itsekriittisyydessä itsensä kritisoiminen turhaan on kontrolloitua, jolloin henkilö reflektoi itseään rakentavammin. Perfektionismi voi ilmiönä auttaa henkilöä saavuttamaan omia tavoitteitaan, mikä lisää hyvinvointia. (Powers, Milyavskaya & Koestner, 2012, 766.) Musiikinopetuksessa voimavaratekijöitä ovat muun muassa palkitsevat oppilassuhteet, kehittävyys ja vaikutusmahdollisuudet, työn itsenäisyys, rehtorilta ja esimieheltä saatu tuki ja palaute, innovatiivisuus, vapautunut ja kannustava ilmapiiri sekä toimintaa arvioivat ja kehittävät

työskentelytavat koulussa. (Hakanen, 2006, 37–38; Kinnunen ym., 2005, 57.) Jos työn vaatimukset ja voimavarat eivät ole tasapainossa, se voi aiheuttaa opettajalle väsymystä, kuormitusta ja jopa työuupumusta (Nurmi ym., 2017, 221).

Opetukseen liittyy paljon siihen kohdistuneita eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja odotuksia, mitkä eroavat moniammatillisuutensa vuoksi monista muista ammateista (Patrikainen 1999, 65). Suurimpia vaatimuksia koulumaailmassa ovat yhteiskunnassa ja perheessä tapahtuvat muutokset, globalisaatio, monikulttuurisuus, sosiaalinen verkottuminen ja yhteistyön lisääntyminen, nopea teknologiatekniikka sekä tiedon määrän monimutkaistuminen ja sen kasvu (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 246; Willman, 2001, 18). Koron (1998) mukaan kulttuurissamme on myös monenlaisia käsityksiä opettajuuden roolista, mitkä voivat aiheuttaa ristiriitaisuuksia ja ongelmia opettajan jaksamisessa. Opettajan täytyy tuntea itsensä, ja toteuttaa työtänsä omalla persoonallaan. Liiallisen ”ihannekuvan” ja julkisivun ylläpitäminen voi aiheuttaa opettajassa sisäistä painetta ja oman luontonsa vastaisia ristiriitoja, mitkä voivat viedä voimat opettajalta. Ihannekuvia ovat esimerkiksi: ”täytyy olla loputtoman kärsivällinen ja iloinen”, tai että ”täytyy olla erehtymätön oppilaiden silmissä”. (Koro 1998, 132.)

Opettaja käyttää työssään valtaa toimimalla koulua koskevien säädösten viitekehyksessä. Tämän myötä hän kykenee vaikuttamaan monen ihmisen elämään ja toimintaan. Opettajan työssä viran mukana tuomat vaatimukset ohjaavat opettajan työtä. Työ on jatkuvaa yhteistyötä ja ihmisten kohtaamista, jossa vuorovaikutus on kaiken keskiössä. (Niemi, 2007, 47.) Opettajan työssä korostuu entistä enemmän luokkatilanteen ulkopuolinen yhteistyö ja verkottuminen, minkä takia opettaja on aina laajemman yhteisön jäsen (Rasehorn, 2009, 264). Työ vaatii heiltä vakaan tietopohjan, joka heidän tulee hallita omassa luokkahuoneessaan. Työ on jatkuvaa paineen alla olemista, mutta vaatimusten kanssa täytyy osata toimia. (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001, 44). Työ sisältää myös suuren määrän epävarmuuksia, jotka syntyvät vaatimuksien ja yhteistyön myötä (Niemi, 2007, 51-52). Epävarmuuksia aiheuttaa eniten stressi, mikä liittyy työn vaatimuksiin (Nurmi ym., 2017, 220).

Häpeä liittyy vaatimuksiin, mikä herää yksilön ajattellessa, ettei hän täytä vaatimuksiaan. Vaatimukset kehittyvät, kun sopeudumme yhteistoimintaan ja tukeudumme toisiinsa. Vaatimuksia kohdistuu valtava määrä jo lapsuudesta asti huomaamattamme ja noudattamme niitä. Saatamme asettaa itsellemme melko suuret vaatimukset, mikä voi aiheuttaa paljon ylimääräistä ahdistusta. Menestyminen ja toimiminen arvostusten suunnassa koetaan usein vaatimuksina. Tämänkaltaiset vaatimukset piirittävät ja ahdistavat meitä. Ne voivat aiheuttaa

pelkoja ja jatkuvia epäonnistumisen tunteita, mitkä johtavat uupumiseen. Nykymaailmassa vaatimukset näyttävät kasvavan, ja silloin voikin tulla tunne, ettei jaksa täyttää niitä kaikkia. Tämä voi johtaa arvottomuuden tunteeseen, joka on tyypillistä masennuksessa. Vaatimukset, eli narsistiset yllykkeet eivät lopu, vaikka yksilö saavuttaisi kuinka paljon tahansa. (Turunen, 2004, 44.)

Voimavarat kehittävät henkilökohtaista kasvua, sekä kehittymistä ja oppimista työssä (Demerouti ym., 2001, 502). Työn voimavarat auttavat työn vaatimusten ja tavoitteiden saavuttamisen kohtaamisessa. Ne lisäävät työn positiivista suhtautumista, sillä voivat tyydyttää psykologisia perustarpeitamme, virittää halua kehittyä työssä, lisätä pystyvyyden kokemuksia sekä vaikuttaa myönteisesti vapaa-aikaan. Työn voimavaroilla on sekä ulkoisesti että sisäisesti motivoiva merkitys. Yleistä työkykyä edistää se, että työn aiheuttama stressi ja työstä palautuminen ovat balanssissa. (Hakanen 2011, 103-104.) Hobfollin (2002) mukaan henkilöt, jotka omaavat hyvät voimavarat sietävät paremmin stressaavia tilanteita, ja kykenevät säilyttämään voimavarat itsellään. Se myös suojaa yleiseltä pahoinvoinnilta. (Hobfoll, 2002, 307.)

2.1.2 Opettajan itseymmärrys

Opettajan itseymmärrys tarkoittaa yksilön ymmärrystä itsestään tietyllä hetkellä. Se on jatkuvaa prosessia, jossa opettaja jäsentää omia kokemuksiaan ja niiden vaikutusta itseensä. Itseymmärrys tulee näkyviin ainoastaan kertomusten kautta, joko itselle tai muille. (Kelchtermans, 2007, 82-83.) Akkerman ja Meijer (2011) toteavat opettajan reflektiivisen itseymmärryksen olevan erittäin tärkeä osa oman työn kehittämisessä. Myös heidän mukaansa itseymmärrys on jatkuvaa työtä, joka perustuu sen hetkiseen toimintaympäristöön. (Akkerman & Meijer, 2011, 308–309.) Kelchtermansin (2007) mukaan opettajien itseymmärrys rakentuu opettajan minäkuvasta, itsetunnosta, tehtävän hahmottamisesta, työmotivaatiosta sekä tulevaisuuden näkymistä. Itseymmärrys on sekä yhdistävä että erottava käsite, joka tekee oikeutta opettajien itsetunnolle. Narratiivien avulla opettajat kykenevät rakentamaan itseymmärrystään vuorovaikutteisesti. Näin he kykenevät saamaan muilta tunnustusta ja vahvistusta mutta myös kyseenalaistamaan omaa itseymmärrystään. (Kelchtermans, 2007, 82-84.) Ihminen on itseään tulkitseva olento, jonka itsetulkinnat määrittelevät sen kuka hän on (Ricoeur, 1992, 146–147; Kaunismaa & Laitinen, 1998, 173–174).

Minäkuva on yksilön kuvaus itsestään erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien kautta. Tämän kautta voidaan kuvata ihmisen kokemusta sekä selittää hänen ratkaisujaan ja päätöksiään. Minäkuva on ihmisen oma näkemyksensä siitä, minkälainen hän on, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja mitkä heikkoutensa, mitä hän osaa, arvostaa ja mihin hän elämässään pyrkii. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 117-119.) Opettajan minäkuva viittaa tapaan, jolla opettajat tyypittelevät itsensä opettajina (Kelchtermans, 2007, 83). Laursenin (2006) mukaan minäkuva voi olla vääristynyt, jolloin kuvittelemme olevamme parempia tai huonompia kuin todellisuudessa olemme. Minäkuvat myös vaihtelevat niin, että toisena päivänä minäkuvamme voi olla parempi ja toisena päivänä heikompi. Opettajan ammatillinen kehittyminen pitää sisällään kasvatuksen ja opettajuuden merkityksen pohtimista, minkä kautta opettajan itsetuntemus vahvistuu. (Laursen, 2006, 121–144.) Ihminen näkee itsensä eri tavoin sen mukaan, minkä ryhmän jäsenenä hän itseään tarkastelee. Esimerkkeinä voivat olla työminä ja perheminä, jotka nostavat erilaisia kokemuksia ihmisessä, koska ihminen painottaa eri yhteyksissä eri asioita. Minäkuva kehittyy kuuluvuuden tunteen myötä, kun yksilö kokee kuuluvansa johonkin ryhmään, tai yhteisöön. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 117-119.) Minäkuva sisältää yksityisen minän ja ihanneminän. Yksityisen minän ja ihanneminän välillä on aina jännite, josta ihanneminä on aina vähän parempi. Itsetunnon ja psyykkisen terveyden määrää voidaan osoittaa jännitteen suuruuden kautta. Tämän jännitteen avulla voi tarkastella myös terveen ja epäterveen itsekriittisyyden rajan. Ihanneminän ja yksityisen minän epäterveessä suhteessa ihminen tuntee olevansa äärettömän kaukana ihanneminästään. Rakentavassa itsekriittisyydessä ihanneminä on aina hieman korkeammalla. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 120;142-143.)

Itsetunto on minäkuvan osa, mikä viittaa opettajan omaan arvostukseen omia työsuorituksiaan kohtaan. Itsetunnon kautta opettaja määrittelee sen, miten hyvin hän kokee tekevänsä työtä opettajana. (Kelchtermans, 2007, 83.) Länsimaalainen suoritusyhteiskunta lisää paineita siitä, millainen on hyvä itsetunto. Ihmisten tulisi olla aktiivisia, suorittaa paljon ja menestyä. Myös itsevarmuutta arvostetaan paljon, mikä voi asettaa omat paineensa esimerkiksi työelämässä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 104-105.) Mitä enemmän hyviä arvoja ihminen liittää itseensä, sitä parempi hänen itsetuntonsa on. Itsetunto on tunne omasta hyvyydestään, ei suoritusten ja menestyksen tuoma arvio. Tämä tunne ei ole riippuvainen muiden ihmisten arvostuksesta. Itsetuntoa ei voi myöskään suoraa havaita henkilön käyttäytymisestä. Esimerkiksi hyvinkin itsevarmalta vaikuttava henkilö voi pohjimmiltaan peitellä omaa puuttuvaa itsetuntoaan. Itsetunto on perustarve, jonka kautta ihminen haluaa kokea olevansa rakastettu ja hyväksytty.

(Keltikangas, 2004, 101-102.) Hyvä itsetunto on luottamista itseän, mikä näkyy uusien haasteiden vastaanotamisella sekä uskona tavoitteisiin (Keltikangas-Järvinen, 2004, 103-104). Powers ja muut tutkijat (2012) toteavat, että itsekriittinen henkilö ei luota omiin kykyihinsä suoriutua haastavista tehtävistä. Haitallisessa itsekriittisyydessä henkilöt huolehtivat ja pelkäävät epäonnistumisia, mikä estää tavoitteiden saavuttamista. Tämä alentaa osaltaan henkilön itsetuntoa. (Powers ym., 2012, 768.) Hyvän itsetunnon omaava henkilö kykenee asettamaan itselleen realistiset vaatimustasot sekä nauttimaan onnistumisistaan. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 103-104.)

Itseymmärrykseen liittyy minäkuvan ja itsetunnon lisäksi Kelchtermansin (2007) mukaan myös tehtävän hahmottaminen, työmotivaatio ja tulevaisuuden näkymät. Tällä hän tarkoittaa opettajan omaa näkemystä siitä mistä ammatillinen osaaminen muodostuu. Tähän liittyy ammatillisen ohjelman, tehtävien ja velvollisuuksien täyttymistä. Tällöin opettaja miettii, mitä hänen täytyy tehdä ollakseen kunnan opettaja, ja mitä tehtäviä hänen tulee tehdä suoriutuakseen hyvin. Työmotivaatio viittaa motiiveihin, jotka saavat ihmiset valitsemaan opettajan uran. Tähän liittyy myönteisiä mielikuvia, joiden myötä opettajat kokevat työnsä positiivisena ja palkitsevana. Tulevaisuuden näkymät sisältävät opettajien odotuksia tulevaisuudestaan työssään. Tähän liittyy opettajien ajatukset siitä, miten he näkevät itsensä opettajina tulevaisuudessa tai miltä opettaminen silloin tuntuu. Jos tulevaisuuden näkymien mukaan opettaja haluaa jatkaa työtään, hänen täytyy löytää tasapaino työn ja muun elämän välille. (Kelchtermans, 2007, 83.)

2.1.3 Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagogisen ajattelun tulee pohjautua opetussuunnitelmaan, ja sen on täytettävä opetussuunnitelman sille asettamat kriteerit; tavoitteet ja päämäärät. Pedagogisessa ajattelussa osallistujien oletetaan toimivan asetettujen tavoitteiden ja arvojen mukaisesti, mikä liittyy opettajan ja oppijan pedagogiseen kohtaamiseen. (Kansanen ym., 2000, 6.) Aaltonen (1997, 9-10) kirjoittaa, että opettajan pedagoginen ajattelu perustuu opettajan uskomusjärjestelmään, mikä ilmenee hänen puhuessaan työstään. Kansanen (2004) mukaan opettajan ajattelun käsitteellistäminen on vaikeaa, sillä yleensä opettajat kysyttäessä vain kuvailevat toimintaansa ja käytännön tilanteiden sisältöjä, eivät toimintansa perusteita. Kansanen kirjoittaa myös, että opettajan ajattelua tulisi tutkia siten, että opetus ja opetustapahtuma olisi riittävän käytännöllisessä kontekstissa. (Kansanen 2004, 93–94.)

Tutkijat määrittelevät pedagogisen ajattelun eri tavoin. Pedagoginen ajattelu rakentuu Patrikaisen (1997) mukaan eri osatekijöistä, kuten opettajan oppimiskäsityksestä, oppijakäsityksestä sekä tiedonkäsityksestä. Opettajuus kehittyy eettisen pohdinnan ja opettajien välisen vuorovaikutteisen reflektion osalta. Tämän jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan, jolloin hänestä tulee refleктоiva oman ajattelun ja toiminnan tarkastelija (Patrikainen 1997, 242.) Jyrhämä (2002) määrittelee pedagogisen ajattelun opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteena, jossa informaatiota rakennetaan yhä uudelleen. Hänen mukaansa opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen vaatii käytännön kokemusta, sillä kokemusten ja tiedon kautta ajattelukin kehittyy. Olennaista siinä on tietoisesti tuleminen opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja asioista, omien pedagogisten valintojen perusteleminen ja toiminnan tavoitteellisuuden tiedostaminen. Opettaja pyrkii tavoitteellisesti luomaan oppilailleen mukavan kokemuksen opittavasta aiheesta, sekä pyrkii toimimaan linkkinä opetussuunnitelman ja oppilaiden välillä. Ajattelun kehittymiseen tarvitaan kokemusta, tietoa ja teoriaa. (Jyrhämä, 2002, 97–107.) Pedagoginen ajattelu ilmenee ja se voidaan saada näkyväksi opettajan tekemien ratkaisuiden ja toiminnan kautta (Patrikainen, 2009, 33).

Opettajan ajattelua on tutkittu monesta käsitteestä ja näkökulmasta käsin. Siihen on viitattu muun muassa käsitteillä: didaktinen ja pedagoginen ajattelu, käyttötieto- tai käyttöteoriat, uskomukset, mielikuvat opettamisesta, sekä reflektiivinen opettaja. Tämä voi vaikeuttaa ajattelun käsitteellistämistä, koska opettajan ajattelu on hyvin monimuotoinen ja asiakohtainen ilmiö. (Veijola, 2013, 26.) Aaltosen (2003, 9-10) mukaan uskomusjärjestelmään pohjautuva opettajan ajattelu pitää sisällään tiedostamattomia elementtejä. Tämä voi osaltaan hankaloittaa itsekriittisyyden eri puolien huomaamisen henkilössä itsessään ja hänen opetuksessaan. Oletamme kuitenkin tutkielmassamme, että opettaja kykenee tiedostamaan itsekriittisyydestä johtuvia tuntemuksia ja ajatuksia.

Opettajan toiminnan taustalla on käyttötieto, mikä syntyy kokemusten ja teoreettisen tiedon kautta tehdyistä tulkinnoista. Käyttötiedolla tarkoitetaan opettajan kokonaisvaltaista näkemystä opettamisesta ja omasta roolistaan, jonka taustalla vaikuttavat opettajan uskomukset, arvot, asenteet, tiedot sekä erilaiset käsitykset. (Aaltonen 2003, 14-15.) Opettaja käyttää käyttötietoa toimintansa suunnitteluun ja itse toimintaan joko tietoisesti tai tiedostamattaan (Connelly & Clandinin 1985, 182). Reflektiivisen analyysin kautta opettaja pyrkii hankkimaan lisää tietoja ja taitoja, jotta hän saa kehitettyä omaa opetustaan. (Kelchtermans, 2007, 91). Aaltosen (2003, 9) mukaan reflektoinnin kautta opettaja työstää omia näkemyksiään opetuksesta ja siihen

liittyvistä asioista. Mezirowin (1995) mukaan opettajan toiminta voi myös muuttua itsereflektion kautta, sillä silloin ajattelukin muuttuu. Muutoksen keskeisenä tekijänä on opettajan itsereflektio. Itsereflektio alkaa, kun opettaja kokee ristiriitaa omien havaintojensa ja uskomustensa välillä. (Mezirow 1995, 25–26.) Opettajan työssä reflektiota tapahtuu sekä opetuksen aikana, ennen opetusta että sen jälkeen (Schön 1983, 50).

2.1.4 Opettajan kriittinen ajattelu ja reflektointi

Kriittinen ajattelu sisältää kognitiivisten toimintojen kuten loogisen päättelyn lisäksi omien uskomustemme ja oman käyttäytymisemme perustana olevien olettamusten tunnistamista. Kriittinen ajattelu auttaa meitä perustelemaan ajatuksemme ja toimintamme, sekä velvoittaa meitä arvioimaan perusteiden rationaalisuutta. Kriittinen ajattelu perustuu pääasiassa reflektioon ja johtaa oppimiseen. (Mezirow, 1995, 9-10.)

Reflektiolla viitataan yleisesti taitoon tehdä omista toimista, tunteista ja kokemuksista ajattelun kohteita. Tarvitsemme reflektiivistä ajattelua, sillä sen avulla yksilö kykenee kehittämään itseään. (Kelchtermans, 2007, 90.) Ruohotien (2005, 207) mukaan reflektiota voi kohdistaa myös muihin henkilöihin, jolloin siinä havainnoidaan muiden ihmisten toimintaa ja tarpeita. Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen ja Räsänen (2004) toteavat, että reflektion kautta opettajat tutkivat omia kokemuksiaan saavuttaakseen uutta ymmärtämistä ja tietoisuutta. Uuden oppimisen kannalta on tärkeää työstää kokemuksiaan, joissa opettaja miettii ja tekee päätelmiä eri tilanteista. Opettajalle reflektio on välttämätöntä, jotta hän löytää uusia näkökulmia omiin tapoihinsa toimia ja ajatella. (Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen, 2004, 341.) Boudin, Keoghin ja Walkerin (1994, 11) mukaan reflektioprosessiin liittyy järjen ja tunteiden vuorovaikutus, jossa kielteiset että myönteiset kokemukset voivat vahvistaa oppimisprosessia.

Mezirowin (1995) mukaan reflektio mahdollistaa tietoiseksi tulemisen omista tavoista havainnoida, ajatella ja tuntea. Hän tekee eron reflektion, kriittisen reflektion ja itsereflektion välillä. Kriittinen reflektio tähtää reflektiota syvemmälle, minkä tarkoituksena on arvioida ennakko-oletusten pätevyyttä, sekä arvioida niitä perusteita, joille omat uskomukset rakentuvat. Mezirowin mukaan reflektion avulla kykenemme oikaisemaan uskomuksissamme olevia vääristymiä ja tekemiämme virheitä. Merkittävät oppimiskokemukset sisältävät kriittistä reflektiota. Niissä uudelleen arvioidaan niitä tapoja, joilla olemme asettaneet ongelmia ja asennoituneet havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. Kriittisen itsearvioinnin prosessi voi muuttaa paljonkin sitä tapaa, jolla me annamme merkitystä muita

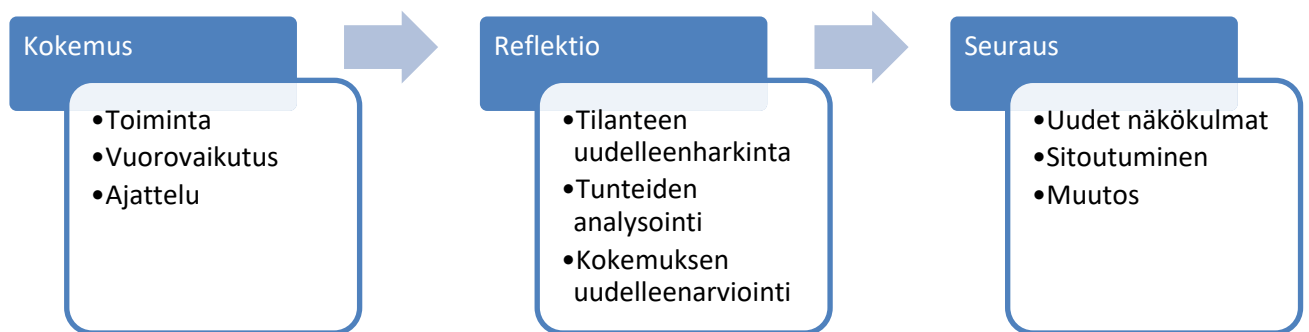
ihmisiä, itseämme ja maailmaa koskevalle kokemuksellemme. (Mezirow, 1995, 5;17.) Berksonin ja Wetterstenin (1984, 7) mukaan näille kokemuksillemme antamat merkitykset ja tulkintatavat sisältävät tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja, sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. Mezirowin (1995, 29) täydentää, että tulkintatavat ohjaavat myöhemmin toimintaamme ja päätöksentekoamme. Berkson ja Wettersten (1984, 7) toteavat, että ajattelumallit ja merkitysten annot jäsentävät valikoidusti kaikkea oppimaamme, sekä vaikuttavat syvällisellä tavalla kaikkeen mitä käsitämme, havaitsemme ja muistamme. Kriittisellä itsereflektiolla Mezirow tarkoittaa omien ongelmanratkaisutapojen arviointia (Mezirow 1995, 29).

Opettajan reflektion täytyy sisältää emotionaalisia, poliittisia ja moraalisia näkökulmia opettamisesta. Lisäksi siihen täytyy käyttää niitä mielikuvia ja uskomuksia, joita opettajilla on itsestään ja opettamisesta. (Kelchtermans, 2007, 76.) Opettajan reflektion tulee tähdätä toiminnan ymmärtämiseen oman koulun kontekstissa, tietyinä aikana, tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä (Goodson 2001, 63). Kelchtermansin (2007) mukaan reflektion pitää siirtyä toiminnan tason taakse taustalla olevien uskomusten, ajatusten sekä tiedon ja tavoitteiden tasolle. Tämän myötä opettaja kykenee ajattelemaan kriittisesti. Reflektion avulla opettaja kykenee avaamaan näkymiä voimaantumiseen ja työskentelyolosuhteiden uudelleen muokkaamiseen. Lisäksi hän kykenee tutkimaan työkontekstin moraalisia ja poliittisia puolia, sekä sitä mikä näiden vaikutus on opettajan omaan ajatteluun ja toimintaan. (Kelchtermans, 2007, 94.) Niemen ja Kohosen (1995) mukaan opettaja oppii aktiivisesti samoin kuin hänen oppilaansakin. Opettajan täytyy itse oivaltaa aktiivisen oppimisen keskeiset periaatteet omassa oppimisessaan, jotta hän voi opettaa niitä oppilailleen. Opettajien aktiivinen oppiminen pitää sisällään kognitiivisen tiedon prosessointia, sekä aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. Tällainen toiminta edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kriittistä reflektointia. (Niemi & Kohonen 1995, 24–25.) Reflektio on tärkeää, kun opettaja haluaa edistää omaa ammatillista kehitystään tai muutostaan (Virta, 1998, 36;44).

Opettajan reflektio perustuu pedagogiseen tietoon, jonka tasoa nostaa vuorovaikutteinen työyhteisö (Hayon, 1990, 58). Mezirowin (1995) mukaan oman toimintansa ja elämänsä itseohjautuvuuden parantaminen edellyttää vuorovaikutusta muiden kanssa, jotta voidaan hahmottaa vaihtoehtoisia perspektiivejä, saada emotionaalista tukea uudistumisen aikana ja analysoida omaa tulkintaa erilaisista näkökulmista. Tämän kautta opettaja pääsee kehittämään malleja uuden näkökulman vaatimalle toiminnalle. (Mezirow, 1995, 6.) Opettajat eivät voi toimia eristyksissä muista, vaan opettajan tulee osallistua aktiivisesti muiden kanssa

keskusteluihin pedagogisesta kehityksestä (Coburn, 2004, 234). Opettaja tarvitsee tukeen samankaltaisesti ajattelevia kollegoita, jotta voi toimia kriittisenä ajattelijana (Talib, 1999, 128). Kollegoiden tuki kriittisessä ajattelussa tukee opettajayhteisön turvallisuutta ja luotettavuutta (Nissilä, 2007, 110). Kriittinen reflektio muodostaa uudistavan oppimisen ideologian, joka vie yksilöä kohti ymmärrystä omasta kokemuksesta (Ruohotie, 2005, 185). Vuorovaikutuksen avulla opettajat kykenevät pääsemään yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin (Sahlberg, 1998, 159). Lisäksi opettajat, jotka toimivat vuorovaikutuksessa keskenään arvostavat ja ovat kiinnostuneita toisistaan (Johnson & Johnson, 1992, 72–73).

Alla olevassa kuviossa voidaan nähdä kokemuksesta johtuva reflektioprosessi, mikä pitää sisällään kokemuksen, reflektion ja sen seurauksen.



KUVIO 1. Kokemusten reflektointi. (Nissilä, 2007, 407)

Nissilän (2007) mukaan reflektioprosessissa on yllä olevan kuvion mukaisesti kolme tasoa. Ensimmäisellä tasolla toiminta, vuorovaikutus ja ajattelu muodostavat kokemuksen. Toisella tasolla henkilö uudelleen arvioi kokemuksia, poistaa negatiivisia tunteita ja pohtii tilanteita itsekriittisesti. Kolmannella tasolla muodostetaan uusia näkökulmia aikaisempien kokemusten perusteella. Näin henkilö voi muuttaa omaa toimintaansa. (Nissilä, 2007, 407.)

Boudin (1985) reflektioprosessissa voidaan nähdä samankaltaisuuksia suhteessa Nissilän (2007) reflektioprosessin malliin. Boudin (1985) mukaan reflektioprosessissa ihminen tunnistaa epämieluisia tunteitaan ja ajatuksiaan, joissa hän tulee tietoiseksi yksittäisistä havainnoista sekä alkaa pohtia havaintojen henkilökohtaisia merkityksiä. Kokemuksia muistellaan ja pohditaan tällä tasolla itsekriittisesti (Boud ym., 1985a, 7–18; Boud ym., 1985b, 19–40). Gilbertin ja kollegoiden (2012) mukaan itsekriittisen henkilön on vaikea ottaa etäisyyttä omiin tunteisiin ja ajatuksiin, sekä reflektoida itseään tilanteissa, joissa hänellä herää

itsekriittisiä ajatuksia. Tämä johtuu siitä, että henkilö ahdistuu omista tunteistaan, eikä kykene tulemaan toimeen omien tunteidensa kanssa. (Gilbert ym., 2012, 386.) Tämän jälkeen Boudin ja muiden tutkijoiden (1985) mukaan tapahtuneeseen suhtaudutaan kriittisesti, jossa kokija pohtii tunteitaan ja tietojaan konstruktiiivisesti. Tällöin ihminen tunnistaa niitä tunteita, joita kokemus hänessä herätti, ja pyrkii painottamaan positiivisia tunteita, sekä poistamaan negatiivisia, kehitystä jarruttavia tunteita. Boud ja muut tutkijat toteavat, että tässä prosessissa on tärkeää painottaa positiivisia tunteita ja poistaa negatiivisia, kehitystä jarruttavia tunteita. Uuden näkökulman rakentamisen tasolla arvioidaan uudelleen kokemusta ja sen herättämiä ajatuksia ja tunteita. (Boud ym., 1985b, 29-30.) Prosessista voidaan huomata, että toisella tasolla positiivisten tunteiden painottaminen on hyvin tärkeää. Itsekriittisyyteen voi jäädä kiinni, jolloin kokemuksen läpikäyminen ei ole niin rakentavaa. Reflektioprosessilla on tärkeä tehtävä, jotta ihminen oppisi kokemuksestaan (Jokikokko, ym., 2004, 341). Etuotsalohko voi aiheuttaa itsekriittisiä ja ankaria ajatuksia yhdessä suojavalmiuden kanssa, jos prosessissa painotetaan liikaa negatiivisia ajatuksia ja tunteita (Grandell, 2018, 26).

2.2 Itsekriittisyys

Itsekriittisyys tarkoittaa montaa eri asiaa, mutta useimmiten sen ajatellaan olevan itsensä tiukkaa arviointia silloin, kun kaikki ei ole omasta mielestä mennyt hyvin. Itsekriittisyys on hyvin inhimillinen ilmiö, joka voi johtaa ikäviin seurauksiin. (Grandell, 2018, 14.) Psykologit ovat tutkineet paljon itsekriittisyyttä, sekä siihen liittyviä ajatuksia ja tuntemuksia (kts. Campos ym., 2018; Powers, Koestner, Lacaille, Kwan, ja Zuroff, 2009; Powers, 2007; Shahar, Blatt, Zuroff & Pilkonis, 2003).

Itsekriittisyyden ilmenemismuodoista on olemassa erilaisia näkökulmia, mutta itsekriittisyys lähtökohtaisesti tarkoittaa negatiivista arviota itsestään (Shahar, Blatt, Zuroff & Pilkonis, 2003, 629-633). Grandellin (2018) tekee jaon itsekriittisyyden ja rakentavan suhtautumisen välillä. Hän pitää rakentavaa suhtautumista itsekriittisyyden toisena ääripäänä, jolloin henkilö suhtautuu itseensä rakentavasti. Tähän luokitteluun kuuluu välimuotoja, joissa itsekriittinen palaute on tarpeellista kehittymisen kannalta. (Grandell, 2018, 16.)

Itsekriittisyyttä voi tarkastella perfektionismin näkökulmasta, koska itsekriittisyys ja perfektionismi linkittyvät vahvasti toisiinsa. Stoeberin, Hutchfieldin ja Woodin (2008) mukaan perfektionistiset henkilöt ovat lähtökohtaisesti itsekriittisiä, sillä he asettavat itselleen korkeat tavoitteet ja normit. Hyvin perfektionistiset henkilöt ovat haavoittuvaisia negatiivisia

tapahtumia kohtaan aiheuttaen heissä epäonnistumisen pelkoa ja negatiivisia kognitiivisia arvioita itsestään. Stoeberin ja muiden tutkijoiden mukaan perfektionismissa on kuitenkin myös henkilöä eteenpäin vievä puoli, jossa henkilön kognitiiviset arviot itsestään ovat myönteisempiä. Tuloksena voi olla parempi psykologinen sietokyky, tavoitteiden saavuttaminen ja hyvä akateeminen suoriutuminen. (Stoeber, Hutchfield & Wood, 2008, 325.)

Toisena puolena on itsekriittinen perfektionismi, jossa henkilön odotukset ja tulokset ovat epätasapainossa. Tällaisessa perfektionismissa henkilö myös keskittyy virheisiin ja hakee hyväksyntää täydellisenä olemisesta. Rakentavassa perfektionismissa henkilön minäpystyvyys on korkeampi, kun taas vastaavasti haitallisessa perfektionismissa henkilön itsetunto ja minäpystyvyys on heikompi. Molemmissa perfektionistisissa tavoissa toimia on ominaista asettaa korkeampia tavoitteita. Rakentavassa perfektionismissa tavoitteet ovat kuitenkin vielä korkeampia, ja se tuo mukanaan myönteisempiä tunteita itsestään ja tilanteista. Itsekriittisyys ja positiivinen perfektionismi voivat kulkea käsi kädessä, mutta itsekritiikin minimoiminen parantaa suorituskkyä. Henkilöt, jotka omaavat rakentavan perfektionismin ovat optimistisempia, kun taas itsekriittinen henkilö yhdessä haitallisen perfektionismin kanssa ovat pessimistisempiä. (Stoeber, Hutchfield & Wood, 2008, 325-326.)

Optimistiset ihmiset odottavat heille tapahtuman enemmän myönteisiä kuin kielteisiä asioita elämässä. Pessimismissä ihmiset puolestaan ennakoivat huonointa mahdollista vaihtoehtoa, sekä ajattelevat etteivät asiat mene kuten he haluaisivat. Optimistisuus kuvaa hyvin rakentavaa itsekriittisyyttä, ja pessimistisyys haitallista itsekriittisyyttä. Optimismissa ihmiset ovat luottavaisia itselle asettamien tavoitteiden kanssa, ja haluavat pitää niistä kiinni vaikeuksista huolimatta. Pessimismissä ihmiset ovat enemmän epäileviä, ja uskovat tavoitteiden epäonnistuvan. Tällainen pessimistinen ajattelutapa voi johtaa periksi antamiseen ja luovuttamiseen, jolloin onnistumisia ei pääse muodostumaan. (Feldt & Mäkikangas, 2009, 107.)

2.2.1 Haitallinen ja rakentava itsekriittisyys

Tässä tutkielmassa itsekriittisyydellä tarkoitetaan haitallista itsekriittisyyttä, ja rakentavalla itsekriittisyydellä tarkoitetaan myönteisempää kriittisyyttä. Grandellin (2018) mukaan itsekriittisellä ajattelulla on sekä haitallinen että rakentava puoli. Itsekriittinen ajattelu on hyödyllistä, mikäli se ilmenee rakentavana ja toivoa antavana palautteena. Tällainen rakentava

suhtautuminen johtaa uuden oppimiseen ja hyvinvoinnin lisääntymiseen. Se tukee henkilöä tekemään asioita toisin sekä antaa toivoa paremmasta tulevaisuudesta. (Grandell, 2018, 15.)

Rakentavassa itsekriittisyydessä ja itsereflektiossa ihmisen minäpystyvyys on parempi, kuin haitallisessa itsekriittisyydessä. Minäpystyvyys auttaa asettamaan ja saavuttamaan tavoitteita, ja itselle asettamat tavoitteet ovat korkeampia kuin itsekriittisen henkilön tavoitteet. (Locke & Latham, 2002, 706.) Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilö on myötätuntoisempi (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons, 2004, 46). Alla olevassa kuviossa voidaan nähdä haitallisen ja rakentavan itsekriittisyyden eroavaisuudet.



KUVIO 2. Haitallinen ja rakentava itsekriittisyys. (vrt. Grandell, 2018, 16.)

Rakentavassa itsekriittisyydessä suhtautumistavat johtavat henkilön myötätunnon, toiveikkuuden, luovuuden ja innostuneisuuden lisääntymiseen (Grandell, 2018, 16). Shahrin ja Henrichin (2013) mukaan haitallinen itsekriittisyys ilmenee silloin kun henkilö kokee jatkuvasti tyytymättömyyttä ja riittämättömyyttä omaan elämäänsä. Itsekriittinen suhtautumistapa on normaalia, jos sitä esiintyy ajoittain. Itsekriittinen suhtautumistapa voi aiheuttaa ihmisessä sosiaalisten tilanteiden pelkoa, itsensä satuttamista, masentuneisuutta sekä syömishäiriöitä. (Shahar & Henrich, 2013, 236.)

Blatt (1995) mukaan haitallinen itsekriittisyys ei yleensä auta henkilöä kehittymään eikä edistä hyvinvointia. Tällainen haitallinen itsekriittisyys ilmenee syyllistävänä ja ankarana äänenä itsen, mikä voi johtaa ahdistukseen ja alakuloisuuteen. Tähän linkittyy usein myös syyllisyyden, häpeän ja arvottomuuden tuntemuksia. Haitallinen itsekriittisyys ei sisällä ollenkaan rakentavaa palautetta, vaan on sävyiltään hyvin epämiellyttävää ja toivotonta. (Blatt, 1995, 115-118.) Powers (2007, 816) mukaan itsekritiikki lisää taipumusta märehtimiseen ja tekemättömyyteen, mitkä vaikuttavat tavoitteiden asetteluun. Lisäksi itsekriittisyys lisää taipumusta epärealistisen korkeisiin normeihin, jolloin henkilö omaksuu rankaisevan suhtautumisen itseä kohtaan (Shahar, Blatt, Zuroff & Pilkonis, 2003, 629-633). Camposin ja muiden tutkijoiden (2018) mukaan itsekriittisyydellä on myös taipumus nostaa ihmisen stressihormonitasoa. Tämä johtuu siitä, että itsekriittinen henkilö ei omaa niin hyviä sopeutumis- ja selviytymiskeinoja. Kohdatessaan stressaavia tilanteita hän reagoi niihin voimakkaammin aiheuttaen itsessään stressireaktion. (Campos ym., 2018, 145-149.)

Alla olevassa kuviossa voidaan nähdä, kuinka aiemmat kokemukset vaikuttavat henkilön minäkäsitykseen. Minäkäsitys luo pohjaa sille millaisia odotuksia henkilöllä on uudessa tilanteessa.



KUVIO 3. Toiminta- ja tulkintatapojen prosessimalli. (Nurmi, 2009, 116.)

Itsekriittinen henkilö pelkää epäonnistumisia ja ennustaa käyttäytymisellään stressaavia tilanteita. Tätä voi tarkastella toiminta- ja tulkintatapa mallin kautta. Itsekriittinen henkilö

omalla toiminnallaan luo negatiivisia kokemuksia ja ylläpitää negatiivista minäkäsitystä virheisiin keskittymällä. Tällöin henkilö kokee jatkossakin negatiivisia kokemuksia, jolloin toiminta- ja tulkintapa prosessimalli kiertää negatiivista kehää. Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilö odottaa hänelle tapahtuvat myönteisiä tapahtumia, jolloin hänen minäkäsityksensä on optimistisempi ja hän osaa nauttia saavutuksistaan. Tällaisessa tilanteessa henkilö todennäköisesti näkee ja kokee tilanteet myönteisemmin. (Locke & Latham, 2002, 706; Stoeber, Hutchfield & Wood, 2008, 325-326.)

Koestnerin, Lekesin, Powersin ja Chicoinen (2002) mukaan tavoitteiden asettamisella ja niiden saavuttamisella on positiivisia vaikutuksia yksilön tunteisiin (Koestner, Lekes, Powers, & Chicoine, 2002, 232). Powersin ja muiden tutkijoiden (2009) tutkimuksen mukaan itsekriittisyys on riskitekijä muusikoiden ja urheilijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Itsekritiikki voi myös aiheuttaa henkilölle haitallisia vaikutuksia, jotka johtuvat jatkuvista epäonnistumisista tavoitteiden saavuttamisessa. (Powers ym., 2009, 281-282.) Gilbertin, Clarken, Hempelin, Milesin ja Ironsin (2004) mukaan itsekriittisyys ei nouse ainoastaan tehtävän epäonnistumisen yhteydessä, vaan myös henkilön kohdatessaan uusia haasteita. Haitallisesti itsekriittinen henkilö ei uskalla ottaa riskejä, eikä kehittää itseään, koska hänen sisäiset vähättelevät äänensä ovat niin voimakkaita. (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irons, 2004, 48.) Shahrin, Joiner, Zuroff ja Blatt (2004) sekä Blatt ja Zuroff (1992) käsitteellistävät itsekriittisyyden itsemäärittelyn epäasialliseksi muodoksi, jolle on ominaista negatiiviset kognitiiviset arviot itsestä, syyllisyyden tunteesta ja hyväksynnän menettämisen pelosta. Nämä johtuvat ”standardien” mukaisen elämän noudattamatta jättämisestä. (Shahrin, Joiner, Zuroff & Blatt, 2004, 1591; Blatt & Zuroff, 1992, 550-562.)

Itsekriittisyys on toisaalta auttanut ihmisiä oppimaan monia hyödyllisiä taitoja. Lisäksi se on auttanut ihmisiä selviytymään historian saatossa. Ilman itsekriittisyyttä emme olisi tässä kehityspisteessä, vaan olisimme kuolleet sukupuuttoon jo 50 000 vuotta sitten. (Grandell, 2018, 15.) Tällaista eteenpäin vievää ja kehittävää itsekriittisyyttä kutsumme tutkielmassamme rakentavaksi itsekriittisyydeksi, jossa henkilö omaa rakentavimmat suhtautumistavat itseään ja toisia ihmisiä kohtaan. Rakentava suhtautuminen on kyseessä silloin kun suhtautumistapa auttaa elämään merkityksellistä ja hyvää elämää (Grandell, 2018, 16).

Shahrin ja Henrichin (2013, 236) mukaan rakentava itsekriittisyys näkyy henkilön rakentavana suhtautumisena ja tyytyväisyyteenä omaan tekemiseensä. Blatt (1995, 118) mukaan rakentava itsekriittisyys auttaa henkilöä kehittymään ja saavuttamaan asettamiaan tavoitteita. Zweigin,

Schechterin, Barzilain ja Atzman (2016) mukaan rakentava itsekriittisyys pitää sisällään positiivisen ja myönteisen asenteen, mikä vähentää masentuneisuutta ja luo positiivisia tunteita. Tällainen positiivinen asenne vaikuttaa henkilön menestykseen ja hyvinvointiin. (Zweig, Schechter, Barzilai & Atzman, 2016, 937.) Grandellin (2018) mukaan epäonnistuneen suorituksen jälkeistä itsekritiikkiä esiintyy ajoittain, se liittyy välittämiseen ja haluun kehittyä. Esimerkiksi huippu-urheilija tai ammattimuusikko eivät olisi kovinkaan intohimoisia omaa lajiaan kohtaan, jos he pystyisivät kuittaamaan epäonnistuneet suoritukset ainoastaan olkaa kohauttamalla. Turhautuminen kertoo siitä, että henkilö on omistautunut työtään tai harrastustaan kohtaan. (Grandell, 2018, 17-20.) Neffin (2016, 13) mukaan ihmisen tulee aina kokea olevansa erityinen ja keskivertoa parempi, minkä vuoksi omiin suorituksiin voi olla vaikeaa olla tyytyväinen. Rakentavassa itsekriittisyydessä itsensä kritisoiminen on mahdollisimman vähäistä, jolloin itsensä rakentavalle reflektiolle ja palautteelle voi jäädä tilaa (Gilbert ym., 2012, 386).

Gilbert ja muut tukijat (2012, 378) pitävät itsemyötätuntoa itsekriittisyyden vastakohtana. Se edellyttää henkilön uskallusta kohdata omat kärsimykset ja haitalliset suhtautumiset itseän. (Neff, 2016, 22). Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilö on myötätuntoinen itseään kohtaan (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons, 2004, 46), jolloin Gilbertin ja muiden tutkijoiden (2012, 386) mukaan henkilön stressihormonitasot vähenevät. Itsemyötätunnon kautta henkilö voi parantaa omaa ja lähipiirinsä hyvinvointia (Lam, 2008, 138). Myötätuntoisten harjoitusten kautta henkilö kykenee myös refleктоimaan omia tunteita (Liotti & Gilbert, 2011, 9-10). Myötätuntoinen suhtautuminen itseä kohtaan on ensimmäinen askel, kun halutaan irrottautua haitallisesta itsekriittisyydestä (Grandell, 2018, 9-12). Myös Gilbert ja muut tutkijat (2004, 46) ovat sitä mieltä, että myötuntoisuuden kautta voi vähentää haitallista itsekriittisyyttä. Myötätunnon avulla henkilö kykenee vähentämään omaa kärsimystään ja luopumaan epäsuotuisista täydellisyyteen tavoittelevista ajatuksista, sekä olemaan tyytyväisempi elämään (Neff, 2016, 25).

Itsekriittisyys on lisäksi sosiaalinen ilmiö, jossa muiden henkilöiden mielipiteet ja tavat suhtautua toisiin vaikuttavat henkilön omaan kriittisyyteen. Itsekriittisyys voi ilmetä mistä syystä ja missä tilanteessa hyvänsä. Shahrin, Joinerin, Zuroffin ja Blattin (2004) mukaan itsekriittiset henkilöt käyttävät suuresti energiaa vaikuttaakseen ja manipuloidakseen ympäristöään, sekä sosiaalisia suhteita. Tällainen manipulatiivinen tapa suhtautua aiheuttaa yleensä vastakkainasettelua ja johtaa torjutuksi tulemisen tunteisiin, mikä osaltaan lisää masentuneisuutta. (Shahr, Joiner, Zuroff & Blatt, 2004, 1591.) Satterwhite ja Luchner (2016,

73) toteavat tällaisen eristäytyminen olevan haitallista henkilölle, sillä silloin hän jää ilman emotionaalkista tukea. Lisäksi Mongrainin ja Zuroffin (1994, 448) mukaan itsekriittinen ihminen reagoi ihmisten välisiin ja saavutuksiin liittyviin tapahtumiin haavoittuvaisesti. Henkilö epäonnistuu luomaan suojaavia sosiaalisia suhteita ja positiivisia tapahtumia (Briel & Shahr, 2000, 515). Henkilö ei kykene vastaanottamaan myötätuntoa muilta ihmisiltä, koska haitallisesti itsekriittiset ihmiset pelkäävät olla itselleen myötätuntoisia ja onnellisia. Hyvin itsekriittiset ihmiset pelkäävät, että onnellisuudesta seuraa jotain pahaa. Tämän vuoksi he kokevat onnellisuuden ja tyytyväisyyden uhkana. (Gilbert ym., 2012, 386.)

Mongrainin ja Zuroffin (1994, 448-449) tutkimukset osoittavat myös, että itsekriittinen ihminen omalla suhtautumisellaan ennustaa stressaavia tilanteita, ja todennäköisesti kokee niitä enemmän ajan saatossa. Se ei kuitenkaan ole tahallista eivätkä ihmiset sitä itselleen toivo. Grandell (2018, 18-19) kiteyttää mielestämme tämän hyvin: “En ole vielä tavannut henkilöä, joka herää innokkaasti aamulla odottaen kaikkia niitä mahdollisia tilanteita ja syitä kritisoida itseään tulevan päivän aikana.”

2.2.2 Itsekriittisyyden kehittyminen

Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perusta rakennetaan jo varhaislapsuudessa. Yksilön hyvinvointiin ja kehitykseen vaikuttavat perimän lisäksi biologinen, sosiaalinen ja psykologinen ympäristö. Kehitysympäristöjen ongelmien vaikutus on sitä suurempi mitä aikaisemmassa vaiheessa niitä esiintyy. Useimmiten lapset ovat syntyessään terveitä, mutta kehitysympäristön ongelmat voivat vaikeuttaa nuorten aikuisten elämää ja itsekriittisen suhtautumistapojen muodostumiseen. (Paananen, Ristikari, Merikukka, Rämö & Gissler, 2012, 37; Grandell, 2018, 25.)

Itsekriittisyyden kehittymistä voidaan tarkastella erilaisten taustasyiden kautta. Ihmisillä on taipumus olla kriittinen sellaisia asioita kohtaan, joita ei ymmärrä. Jotta voi ymmärtää itseään ja itsekritiikkiään, pitää käydä läpi itsekritiikin taustatekijöitä. Itsekriittisyys nousee tahtomattakin mieleen erilaisten taustasyiden takia. Näitä ovat kasvuympäristön vaikutus, aivojen toiminta, elämän kokemukset ja arvomaailma, sekä periaatteet. (Grandell, 2018, 25; 35.)

Itsekritiikkitaipus vaihtelee paljon riippuen siitä, millaisessa ympäristössä on varttunut. Vertailupohjana ei ole ainoastaan oman maan ja kaupungin väki, vaan internetin myötä

vertailuksi on tullut koko maailma. Aina on ihmisiä, jotka tekevät jonkin asian paremmin. Suomessa arvostetaan ja korostetaan nöyryyttä jopa niinkin, että itsekriittisyys nähdään hyveenä ja itsensä arvostaminen paheena. Tästä esimerkiksi sananlaskut kulttuurissamme: ”pöyhkeys vie perikatoon”, ”ylpeys käy lankeemuksen edellä” ja ”nöyryys ei niskoja taita”. Kulttuurissamme esiintyy ajattelutapaa, joka hieman kärjistetysti leimaa ujut ihmiset ”heikommaksi”. (Grandell, 2018, 34-35.)

Aivot aiheuttamassa itsekriittisyyttä

Ensimmäisenä itsekritiikkiä meissä aiheuttaa haastavat aivomme, joiden rakenne mahdollistaa itsekriittisyyden syntymisen. (Grandell, 2018, 25-27) Gilbertin (2015) mukaan aivot saavat meidät tuntemaan hyvinkin voimakkaita tunteita ja toimimaan tietyllä tavalla. Aivot kykenevät sekä rauhoittamaan että voimistamaan tunteita. (Gilbert, 2015, 441.) Grandellin (2018) mukaan koemme elämässä sekä miellyttäviä, että ikäviä asioita, mutta jälkimmäisen asian yhteydessä mielemme sisäänrakennettu suojavaalmius herää eloon. Suojavaalmius on tietynlainen tunnejärjestelmä, joka on auttanut meitä tulemaan toimeen vaarallisten ja ikävien asioiden kanssa. Tämä pitää meidät loitolla ikävistä asioista, ja auttaa meitä toimimaan, jos jotain odottamatonta ja uhkaavaa tapahtuu. (Grandell, 2018, 26-27.) Emotionaalisella kivulla on hyvä tarkoitus selviytymisen kannalta, sillä se varoittaa meitä asioista, joita meidän tulisi välttää (Greenberg & Paivio, 2003, 38-39).

Etuotsalohko, joka auttaa ihmistä suunnittelemaan tulevaisuutta ja ratkaisemaan ongelmia, voi aiheuttaa itsekriittisiä ja ankaria ajatuksia yhdessä suojavaalmiuden kanssa. Etuotsalohko sisältää erilaisia kykyjä, kuten kielen käytön, oman toiminnan suunnittelun etukäteen, sekä uusien valintojen tekemisen vaistomaisen toiminnan sijaan. Kun ihminen kokee haitallista itsekriittisyyttä, aivoissa aktivoituu alueita, jotka liittyvät henkilön aikaisemmin kokemiin uhkakokemuksiin. Aivoalueet ovat samat, jotka aktivoituisivat, jos joku kävisi kimppuun fyysisesti tai sanallisesti. Itsekritiikki eli hyökkäys itseä kohtaan syntyy, kun aivojen tunteet ja ajattelukyky yhdistyvät toisiinsa. Tästä seuraa helposti kriittinen kierre, jossa vihan tunteet ja itsekriittiset ajatukset voimistavat toisiaan. Tällöin suojavaalmiuden ja etuotsalohkon hyödyt kääntyvät meitä vastaan. (Grandell, 2018, 26-28.) Gilbert (2015) kutsuu tätä itsekriittistä taipumusta pahaksi bugiksi aivoissa. Turhautuneena henkilö kritisoi itseään ja kohdistaa ikävät tunteet itseensä. Tämä on hyvin vahingollista, sillä aivomme saavat negatiivisia signaaleita, jotka vaikuttavat niihin haitallisesti. (Gilbert, 2015, 247.) Fonagy, Bateman & Bateman (2011) toteavat, että globalisoituvassa tietoyhteiskunnassa ihmisten aivoihin virtaa muutenkin paljon

informaatiota erilaisista lähteistä, minkä vuoksi aivojärjestelmä on vaarassa ylikuormittua. Tällainen jatkuva ylikuormittumisen tila yhdistettynä vähäisiin sopeutumiskeinoihin heikentää hyvinvointia. (Fonagy, Bateman & Bateman 2011, 98-101.)

Grandellin (2018, 35) mukaan ihmisen arvomaailma ja periaatteet vaikuttavat itsekritiikkiin. Jamesin, Verplanken ja Rimesin (2015) mukaan Itsekritiikki syntyy usein sellaisissa yhteyksissä, joita henkilö itse pitää tärkeänä. Kehittymiseen vaikuttaa lisäksi kielteinen stressi, sillä mitä stressaantuneempi henkilö on, sitä todennäköisemmin hän kokee itsekriittisyyttä. Itsekriittisyys voi olla seurausta liian kuormittavasta elämäntilanteesta, jossa stressi on jatkuvasti läsnä. (James, Verplanken & Rimes, 2015, 126) Gilbertin (2015) mukaan tällä on myös kääntöpuolensa, sillä mitä itsekriittisempi henkilö on, sitä korkeammaksi stressihormonin kortisoliin määrä voi nousta. Jatkuva kriittinen ajattelu voi johtaa ahdistuneisuuteen ja alakuloon, sillä kriittisyys aktivoittaa stressijärjestelmät. Kun itsekriittisyydestä tulee tapa, henkilö kokee jatkuvasti uhkaa. (Gilbert, 2015, 246.)

Greenbergin ja Paivion mukaan (2003, 1) itsekriittisyys ei pidä sisällään ainoastaan negatiivisia kognitioita, vaan ne ovat myös emotionaalisesti ankkuroituneita. Henkilölle kehittyy alttius olla sensitiivinen sellaisille tilanteille, jotka muistuttavat aiempia kokemuksia itsetuntoa heikentävästä kritisoinnista. Tällöin henkilö ennakoii kritisoivaa ja ikävää tapahtumaa mielessään, jos merkit tilanteessa muistuttavat aiempia ikäviä tapahtumia. (Greenberg & Paivio, 2003, 231.) Greenbergin, Elliottin ja Foersterin (1990) mukaan henkilön reaktio stressiin voi assosioitua aikaisempaan kokemukseen menetyksestä tai epäonnistumisesta, mikä herättää surun tai tuskan. Itsekriittisyys itsessään ei aiheuta henkilössä masentuneisuutta, vaan ihmisen haitalliset reaktiot näihin negatiivisiin ajatuksiin, jolloin henkilö ei kykene käsittelemään itsekriittisyyttä. (Greenberg, Elliott & Foerster, 1990, 170) Tämän kaltainen käyttäytyminen Greenbergin, Watsonin ja Goldmanin (1998, 231) mukaan on emotionaalinen reaktio, jolloin suru aktivoi käsityksen itsestä pahana ja heikkona. Tähän liittyy henkilön kehityshistoria, jolloin emotioskeemat heräävät aiheuttaen häpeää ja pelosta heräävät ajatukset. Henkilöllä voi olla negatiivinen minä-skeema, joka on olemassa oleva alttius deppressiolle. Tällaisessa tilanteessa kielteiset ajatukset ja tunteet ylläpitävät deppressiivistä tilaa, jolloin haitallinen itsekriittisyys on kierteessä. (Whelton & Greenberg, 2005, 1584)

Kasvuympäristö ja kokemukset itsekriittisyyden voimistajina

Itsekriittisyyden kehittymiseen vaikuttavana tekijänä toimivat menneisyyden kokemukset. Ne selittävät ihmisten eroavaisuudet itsekriittisten kokemusten välillä. Läheisyyden ja lämmön

puute, sekä korostunut kontrolli vanhemmuudessa ennustavat lapsilla itsekriittisiä ajatuksia, mikä lisää masennusalttiutta ja häpeän tunnetta. Itsekriittisyys siirtyy vanhemmilta lapsille tällaisen suhtautumistavan myötä. (Sandquist, Grenyer & Caputi, 2009, 164-165, kts. Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008, 75; Blatt & Homann, 1992, 47.) Gilbertin (2015) mukaan itsekriittisyys voi olla seurausta esimerkiksi menneisyydessä koetusta arvostelusta. Lapset kokevat vanhempien arvostelut ainoana oikea vaihtoehtona, ja pyrkivät täyttämään vaatimukset. (Gilbert, 2015, 247.) Greenbergin ja Paivion (2003) mukaan esimerkiksi menneisyydessä koetut selvittämättömät häpeän ja vihan kokemukset, sekä ikävät ja ahdistavat syrjäytymiset voivat jäädä vaivaamaan hyvin pitkään, mikä vaikuttaa negatiiviseen sisäiseen puheeseen. Nämä tunteet ja haitallinen sisäinen puhe saavat yksilön tuntemaan itsensä epävarmaksi, pieneksi, merkityksettömäksi tai arvottomaksi. (Greenberg & Paivio, 2003, 38-41.)

Ihminen tuntiessaan itsekriittisyyttä haluaa päästä pois itsensä soimaamisesta. Jos irti pääseminen ei kuitenkaan onnistu, voi se synnyttää häpeällisiä ajatuksia: ”ei minusta ole mihinkään”. Esimerkissä suojavalmius epäonnistuu tehtävässään, ja tunteet ruokkivat toisiaan vahvistaen itsekriittisyyden kierrettä. (Grandell, 2018, 127.) Sandquist, Grenyer ja Caputin (2009) tieteellisen julkaisun mukaan terapiatyöskentelyssä voi olla hyvä selvittää, mistä henkilölle muodostuneet negatiiviset kognitiot ovat peräisin. Tämä on tärkeää huomioida, koska itsekriittisen henkilön varhaiset vuorovaikutussuhteet omien vanhempien kanssa voivat pitää sisällään negatiivisia ajatuksia ja emotionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat näihin syntyneisiin negatiivisiin ajatuksiin. (Sandquist, Grenyer & Caputi, 2009, 164-165).

Ihminen on haavoittuneimmillaan herkkyyksikaudena, jolloin vanhempien hyväksyntä, rakkaus ja turva ovat olennaisia asioita lapsen kehityksen kannalta. Kehityopsykologiassa esiintyvien kiintymyssuhdeteorioiden mukaan turvallisuuden tunnetta säätelevät sisäiset työskentelymallit, jotka ovat seurausta lapsen toistuvista kokemuksista itsestään suhteessa häntä hoivaaviin henkilöihin. Esimerkiksi vanhemmat, jotka eivät ymmärrä lapsensa temperamenttia voivat yrittää muokata lastaan omien odotusten mukaiseksi, jolloin lapselle kehittyy tunne, että hän on vääränlainen. (Nurmi ym., 2006, 30.) Gilbertin, Clarken, Hempelin, Milesin ja Ironsin (2004) tutkimuksen mukaan vanhempi voi olla kriittinen lastaan kohtaan, jos haluaa tämän menestyvän ja olevan erityinen. Vanhempi voi toiminnsallaan iskostaa lapselle todella kilpailullisen tavan suhtautua elämään. Tällöin lapsi käyttää itsekriittisyyttään, jotta voi työskennellä kovemmin saavuttaakseen tunteen erityisyydestään. Lapsen voi olla vaikea päästä vanhempien asettamiin tavoitteisiin, minkä vuoksi hän voi masentua ja olla hyvin tyytymätön itseensä. Toisaalta

itsekriittisyys voi aiheuttaa riippuvuutta tällaisessa tilanteessa, koska lapselle muodostuu kuvitelma että menestys tarkoittaa hyväksyntää ja rakkautta. (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons, 2004, 46.)

Tunnetasolla arjessa vahvasti läsnä olevat vanhemmat vahvistavat lapsen myönteistä mielikuvaa itsestään ja omista mahdollisuuksistaan, kun taas hoivaajien välinpitämättömyys tai hyljeksintä voivat saada aikaan sen, että lapsi kokee itsensä arvottomaksi. Hyljeksityillä lapsilla ei ole niin hyvää kykyä tunnistaa ja käsitellä negatiivisia tunteita, eivätkä kykene astumaan toisten saappaisiin. Tämä voi ennustaa sosiaalisia ongelmia, kuten torjutuksi tulemista, ystävien puutetta ja kiusatuksi joutumista, mitkä luovat kielteisiä käsityksiä tovereista. Lapsen ja nuoren käytös voi ilmentyä myös aggressiivisuutena ja masentuneisuutena. (Nurmi ym., 2006, 30;110). Grandellin (2018) mukaan ikävät kokemukset menneisyydessä voivat herkistää suojavaalmitta eri tilanteissa, jolloin ihminen aikuisuudessaakin pakenee samankaltaisia tilanteita. Ikävät tilanteet muistuttavat ihmistä, ja herättävät suojavaalmituden kehossa. Tuolloin ihminen kokee tietyissä tilanteissa todella epämiellyttäviä tunteita, joissa muut eivät kokisi varsinaista uhkaa. (Grandell, 2015, 32-33.)

Lapselle läheiset suhteet ovat tärkeitä, ja ne muodostavat kehityksen kannalta keskeiset kiintymyssuhteet. Lapsi kokee kiintymyksen osoitukset arvostuksen osoituksiksi, jolloin itsearvostus kehittyy. Joskus kiintymyksen ja arvostuksen osoitukset eivät pysy erillään kasvatuksessa. Epäarvostuksen tulisi kohdistua ainoastaan lapsen tekoihin, ei hänen persoonaansa. Vaikka kiintymys vahvistaa arvostusta, kohdistuu se eri tavalla kohteeseen kuin arvostus. Lapsi saattaa epäarvostusta kohdatessaan tulkita sen kiintymyksen menettämiseksi. Kiintymyksen ja rakkauden tulisi olla ehdotonta, ja lapsen tulisi kokea olevansa ehdottomasti rakastettu ja hyväksytty, vaikkei hänen oikkujaan aina hyväksyttäisikään. Hyväksytyksi tulemisen tunne vaatii arvostuksen ja kiintymyksen osoitusta. Hyväksynnän säätely vaikuttaa arvostetuksi tulemisen tunteeseen, ja on yhteyksissä myös häpeän tunteeseen. (Turunen, 2004, 68-69.)

Ihminen oppii tarkkailemalla ympäristöään. Piaget'n (1953) teorian mukaan jo pieni lapsi on aktiivinen ympäristönsä tutkija, joka tekee oletuksia, kokeilee niitä ja tekee niistä lopulta omat johtopäätöksensä. Tämän kautta hän muodostaa omat käsityksensä ja tietonsa omien kokemusten ja tulkintojen varaan. (Nurmi ym., 2006, 87.) Banduran (1986) mukaan lapsi tarkkailee ympäristöään mallioppimisen kautta. Se on ihmisiin sisäänrakennettu tehokas oppimistapa, mikä vaikuttaa meihin monella tapaa. Mallioppimisen avulla opimme hyviä ja

myös huonoja tapoja suhtautua itseemme muiden, kuten vanhempien, sukulaisten ja ystävien kautta. (Bandura, 1986, 103.) Grandell (2018) mukaan mallioppiminen voi johtaa itsekritiikkiin, jos henkilön omat vanhemmat ovat suhtautuneet itseensä kriittisesti. Tällöin lapselle tulee ymmärrys, että näin kuuluu toimia ja alkaa kohtelevaan myös itseään hyvin itsekriittisesti. Tästä tulee normaalia, minkä vuoksi myös muut voivat alkaa kohtelevaan henkilöä kriittisesti. Lapsen on helpompi sisäistää muilta opittuja tapoja suhtautua itseensä. (Grandell, 2018, 30-31.)

Kasvuympäristössä ikävä itsekriittisyys alkaa nousta myös, kun vaatimisen ja hyväksynnän suhde on epätasapainossa. Palkitsemisperiaate on jossain määrin hyväksi kasvatuksessa, jos hyväksyntää saa myös epäonnistumisen hetkillä. Lapsi oppii jo pienestä pitäen, että voi toiminnallaan vaikuttaa omien vanhempiensa ilahtumiseen, jolloin hän voimistaa näitä palkitsemisen kautta omaksuttuja tapoja myöhemmin elämässään. Varjopuolena kuitenkin on, että palkitsemisperiaate voi johtaa itsekriittisyyden lisääntymiseen. Jos henkilö palkitaan aina onnistumisen yhteydessä, mutta muuten jätetään huomiotta, tai vaille hyväksyntää, voi aivoihin muodostua käsitys: ”onnistuminen on yhtä kuin hyväksyntä, huomio ja palkitseminen”, ja käänteisesti: ”epäonnistuminen tai keskivertosuoritus on yhtä kuin yksin ja huomiotta jääminen tai kritiikki muilta”. Läheisten ihmisten pettyminen ja kriittisyys ovat ihmiselle hyvin epämiellyttävä kokemus, ja äskeisen esimerkin mukaan ihmiselle voi kehittyä voimakas suoritukseen ajatusmaailma, jolloin onnistuminen ja menestys on kaikki kaikessa. Tällaisessa ajattelumallissa rentoutumiselle ja hauskanpidolle ei jää niinkään tilaa, tai jos jää niin pään sisälle kehkeytyy itseään soimaava ja vaativa ääni:” Ylös laiskuri ja takaisin kirjan ääreen”. (Grandell, 2018, 33-34.)

3. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme perustuu narratiiviseen eli kerronnalliseen tutkimukseen, mikä on laadullisissa tutkimuksissa yleisimmin käytetty menetelmä (Heikkinen 2010, 144–145). Kun ihmisiltä kysytään, miksi he tekevät tai toimivat tietyllä tavalla, he vastaavat usein kertomuksen muodossa (Kaasila, 2008, 41). Kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta, kun halutaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa (Heikkinen, 2015, 149). Olemme pyrkineet avaamaan tutkimusprosessia ja siihen liittyviä valintoja seuraavissa luvuissa. Ensimmäisessä luvussa käymme läpi tutkimuskysymyksemme. Toisessa luvussa kerromme narratiivisesta tutkimuksesta osana laadullista tutkimuskenttää. Sen jälkeisissä luvuissa käymme läpi aineiston keruuta, sekä aineiston analyysiä.

3.1 Tutkimuskysymys

Käytämme tutkielmassamme narratiivista tutkimusmenetelmää, jonka tarkoituksena on kerätä narratiivisilla haastatteluilla tietoa musiikinopettajien itsekriittisyydestä. Haastattelujen avulla pyrimme saamaan mahdollisimman kattavan kuvan siitä, mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä, miten se näkyy heidän työssään, sekä miten he käsittelevät siitä johtuvia tuntemuksia. Tarkastelemme musiikinopettajien kertomuksia heidän omasta näkökulmastaan, ja analyysin tuloksia peilataan teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Tutkimuskysymyksemme on muttunut tutkimuksen edetessä, ja olemme muokanneet sitä aineiston tarpeiden mukaan. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuskysymyksiä tulee tarkastella jatkuvasti, ja ne voivat muuttua aineistonkeruun kuluessa (Eskola & Suoranta, 2005, 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 126).

Tavoitteenamme on löytää vastaus seuraavaan kysymykseen:

1. Mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä työssään?

3.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivinen näkökulma on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen metodeista (Bruner, 1986, 15), jossa sukelletaan kertomusten moniulotteiseen maailmaan (Eskola & Suoranta, 2005, 24). Kvalitatiivinen tutkimus eli laadullinen tutkimus tarkoittaa kokonaista joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln, 2000, 3), jossa keskeisiä metodeja ovat

havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi (Metsämuuronen, 2006, 88). Laadullinen tutkimus on aineiston ja analyysin muodon kuvausta, joka yksinkertaisimmillaan on ilmaistua tekstiä (Eskola & Suoranta, 2005, 13;15). Meidän tutkielmassamme teksti on syntynyt narratiivisten haastattelujen avulla. Denzinin ja Lincolnin (2011) mukaan laadullinen tutkimus tarkastelee ilmiöitä luonnollisissa olosuhteissa, joissa ihmiset selittävät ilmiöitä ja pyrkivät ymmärtämään niiden merkityksiä. Tavoitteena on syventää ymmärrystämme kohteena olevasta ilmiöstä omasta näkökulmasta. (Denzin & Lincoln, 2011, 3-4.)

Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana ovat kertomukset (Hyvärinen 2006, 1), jotka toimivat tiedon välittäjänä ja rakentajana tutkimuksen luonteen mukaan (Heikkinen, 2015, 151). Kertomukset toimivat sekä tutkimuksen lähtökohtana että lopputuloksena. (Heikkinen, 2011, 149.) Kertomukset voivat olla joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyjä tekstejä (Heikkinen, 2011, 146). Meidän tutkielmassamme on sekä suullisesti, että kirjallisesti esitettyjä kertomuksia. Kerronnallinen tutkimus edellyttää aina tutkijan tarkkaa tulkintaa kerrotuista tarinoista ja merkitysten poimintaa kertomusten sisältä (Lichtman, 2013, 95; Heikkinen, 2011, 146). Squire ja muut tutkijat (2014, 6) toteavat, että kertomukselle on olemassa monia erilaisia määritelmiä, joiden ulottuvuuksia ei voida luokitella kapeisiin kategorioihin. Kertomuksellisuus nähdään ihmiselle tyypillisenä tapana hahmottaa itseänsä sekä ympäröivää todellisuutta, jossa yksilön käsitykset ja tiedot muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti (Heikkinen, 2015, 156).

Narratiivinen tutkimus on tutkimusotteena moninainen ja väljä, mikä mahdollistaa erilaisten ajattelutapojen käytön (Heikkinen, 2011, 147). Mielenkiinto kohdistuu yksilöiden antamiin merkityksiin kokemuksista tarinoiden kautta. Näihin vaikuttaa myös sosiaaliset, kulttuuriset ja institutionaaliset tarinat (Clandinin & Rosiek 2007, 42–50). Heikkisen (2011) mukaan tavoitteena on saada irti uusia näkemyksiä, merkityksiä tai tapoja ymmärtää todellisuutta. Tutkimusotteena narratiivisuus on lähtökohdiltaan sosiaalis-konstruktivistinen, jossa ihmisten ajatellaan rakentavan ymmärryksensä ja identiteettinsä jatkuvasti muuttuvien kertomusten avulla. Niissä yksilö ilmentää merkityksiä, joita on luonut itsestään ja elämästään. Jokaisen henkilön käsitys omasta itsestään on muuttuva kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan. Näkemykset muuttavat muotoaan, kun henkilö kohtaa uusia kokemuksia sekä keskustelelee muiden ihmisten kanssa. (Heikkinen, 2011, 147-148.) Kertomuksista saatu tieto on muuttuvaa ja jatkumollista, ja siinä tieto rakentuu kokemuksista kerrotujen tarinoiden kautta (Clandinin & Rosiek, 2007, 42–50). Kertomukset eivät pysy samanlaisina, vaan samakin kertomus voi olla eri seuraavana päivänä (McAdams 2017, 42). Narratiivisuudessa tutkija ja tutkittava pyrkivät luomaan kertomuksen avulla yhteisen merkityksen. (Heikkinen, 2011, 149.)

Valitsimme narratiivisen tutkimuksen, sillä merkittävä osa narratiivisesta tutkimuksesta kiinnittyy ihmisten omaelämäkertojen ja henkilökohtaisten kertomusten tutkimiseen. Sandelin (2012) mukaan yse on yksilön kertomuksista ja niiden paikasta hänen elämässä. Narratiivinen tutkimus on hyvin arvosidonnaista, sillä kaikkien tutkielmassa mukana olevien arvot ja ennakkواسenteet vaikuttavat väistämättä lopputulokseen. (Sandelin, 2012, 171.) Hännisen (2010) mukaan narratiivinen tutkimus on yleistynyt viime vuosina paljon ja sitä käytetään hyvin usein kasvatustieteen tutkimuksissa. Keskeisintä on, että aineistosta voi nostaa esille tarinallisen merkitysrakenteen, jossa aineisto etenee järkevästi. Kertomukset syntyvät vuorovaikutuksessa haastateltavien ja haastattelijoiden välillä. Narratiivista aineistoa syntyy, kun tässä vuorovaikutuksessa haastateltaville annetaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia esittää omaa kokemustaan omalla tavallaan. (Hänninen, 2010, 167.)

Tutkielmassamme musiikinopettajien kertomukset ovat keskeisessä roolissa. Perttulan (2012) mukaan ihmisten kokemuksia voidaan kuvata merkityksinä ja kertomuksina eli narratiivisina kokemuksina, jotka kietoutuvat ihmisen elämän eri tilanteisiin ja aiheisiin. Kokemus on tajunnallista merkityksenantoa todellisuudelle, jossa henkilö tulee kokemuksellisesti ymmärretyksi eri elämäntilanteissa. Osa näistä ihmiselle muodostuneista kokemuksen merkityksistä saa kerrotun kokemuksen muodon. (Perttula 2012, 332-324.) Rauhalan (1996, 42-44) mukaan kokemus muodostuu henkilön sen hetkisestä elämyksellisestä tilasta. Perttulan (2005) mukaan elämäntilanne on yksilöllinen kokonaisuus, johon ihminen on suhteessa. Kokemuksellisen tiedon alkuperä on aina kiinteästi yhteydessä siihen aikaan ja paikkaan, jossa se on koettu ja tuotettu. Tämä tieto pyritään esittämään aina kertojan sille asettamalla merkityksillä. Kokemuksellinen kertomus ei selvästi kuvaa subjektiivista kokemusta, eikä kertomuksilla voida koskaan tavoita täydellistä subjektiivisen kokemuksen rikkautta. Kertomukset ovat kulttuurisesti jäsenneiltyjä, vaikka haastateltava kertoisikin hyvin henkilökohtaisista kokemuksista. (Perttula 2005, 115-123.)

3.3 Aineiston keruu

Tutkielmamme aineisto koostuu viiden musiikin aineenopettajan kertomuksista. Kutsumme haastateltaviamme nimillä: Malva, Halla, Laine, Aarni ja Vieno. Etsimme koulujen nettisivuilta noin viidenkymmenen musiikinopettajan sähköpostiosoitteet, ja laitoimme kaikille viestiä tutkielmastamme. Sähköpostissa kerroimme tarkasti tutkielmamme tarkoituksesta, sekä kirjoitimme auki haastattelujen pääkysymykset. Aineisto on kerätty ympäri Suomea, ja

haastateltavien joukkoon kuuluu sekä mies- että naisopettajia. Kaikki haastateltavamme ovat toimineet musiikinopettajina useamman vuoden, mikä antaa meille mahdollisuuden verrata haastateltavien kertomia kokemuksia opetuksen alkuajoista tähän päivään. Näin pääsimme tarkastelemaan itsekriittisyyttä myös työkokemuksen valossa. Haastattelut on suoritettu syksyllä 2019 ja keväällä 2020. Toteutimme kolme haastattelua kasvotusten, ja kaksi vastausta saimme kirjoitetussa muodossa, heidän omien toiveiden mukaan. Haastattelut olivat keskimäärin pituudeltaan 54 minuutin mittaisia, ja kirjalliset keskimäärin pituudeltaan kaksi sivua. Vastauksien fontti oli Times New Roman, tekstin koko 12, riviväli 1,5 ja tekstiä pidimme tasattuna. Seuraavissa taulukoissa on eritelty kunkin musiikinopettajan haastattelujen kesto ja pituus.

Haastateltavat	Haastattelun kesto	Litteroitua tekstiä
Malva	53 min	8 sivua
Halla	35 min	6 sivua
Laine	75 min	11 sivua

TAULUKKO 1. Kasvotusten tehdyt haastattelut.

Haastateltavat	Tekstin pituus
Ella	1 sivu
Aarni	3 sivua

TAULUKKO 2. Kirjalliset vastaukset.

Haastattelujen tavoitteena oli saada mahdollisimman laajasti opettajien kertomuksia työhön liittyvästä itsekriittisyydestä. Olimme etukäteen lähettäneet osallistuville materiaalia itsekriittisyydestä, ja aineistonkeruussa esittämämme kysymykset (Liite 1). Ajattelimme tämän auttavan aiheen läpikäyntiä haastatteluhetkellä. Aihe on hyvin henkilökohtainen, ja vaatii mielestämme paljon haastateltavien omaa pohdintaa. Kaikki haastattelut pyrimme hoitamaan niin, ettei siitä aiheutuisi haastateltaville ylimääräistä työtä. Olimme molemmat läsnä kaikissa haastatteluissa, ja olimme etukäteen päättäneet kummalle kuuluu minkäkin kysymyksen esittäminen. Haastattelutilanteista yritimme tehdä rennot, ja mietimme etukäteen miten vaikuttaa ilmapiiriin ja tunnelmaan. Aloitimme kaikki haastattelut hieman helpommilla taustakysymyksillä, joiden tarkoituksena oli virittäytyä asiaan. Taustakysymyksiämme olivat esimerkiksi: “kerro miten olet päätenyt musiikinopettajaksi, kerro mistä olet kotoisin, ja millaisesta perheestä tulet, millainen elämäntilanne sinulle on nyt ja kerro omasta

musikaalisuudestasi nyt ja lapsuudestasi”. Olimme suunnitelleet kaikki haastattelun kysymykset tarkasti, ja miettieneet niiden johdattelevuutta.

Haastattelutilanteissa menimme rennosti tilanteiden mukaan, ja esitimme tarkentavia kysymyksiä tarpeen vaatiessa. Esimerkiksi yksi haastateltavamme kertoi näin: “on odotuksia mitä musiikinopetus pitäis olla”, jota tarkensimme kysymyksellä: “minkälainen käsitys sulla on, millaista sen sitten pitäis olla”. Tarkentavien kysymysten avulla voidaan vapauttaa ideoita ja päästä lähemmäs haastavaakin aihetta (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Koimme litterointivaiheessa, että nämä tarkennuskysymykset olivat todella hyviä, sillä ne toivat esiin aitoa kiinnostustamme aihetta kohtaan, sekä tekivät ilmapiiristä mukavamman. Hännisen (2010) mukaan haastattelijoiden tehtävänä on tyytyä keskustelussa vain nyökyttelemään, jotteivat ohjailisi liikaa keskustelun suuntaa. Haastattelijat voivat tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä, mikäli haastateltava itse ei ole ottanut tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia asioita puheeksi. (Hänninen, 2010, 164.)

Alla esittelemme hieman kaikkia haastateltaviamme, jotta lukija voi päästä paremmin sisään tutkielmaamme ja sen tuloksiin.

Malva: Malva on toiminut noin kolme vuotta vakituisena yläasteen ja lukion musiikinopettajana. Tätä ennen hän on tehnyt paljon sijaisuuksia, jopa opiskelujen kanssa samaan aikaan. Malvan pääinstrumentti on kitara. Hän on kertomusten mukaan ollut hyvinkin itsekriittinen ja vaativa itseään kohtaan.

Halla: Halla on toiminut useita vuosia vakituisena musiikinopettajana samassa lukiossa. Hänen pääosaaminen liittyy laulamiseen ja kuorotoimintaan. Hän on omien sanojensa mukaan positiivinen ja pidetty opettaja.

Laine: Laine on toiminut vakituisena yläasteen ja lukion musiikinopettajana reilut kaksitoista vuotta. Hän on myös tehnyt sijaisuuksia ennen tätä. Hän on kertomustensa mukaan melko perfektionistinen omaa työtään kohtaan, mutta ei halua käyttää työhön liikaa voimavarojaan.

Ella: Ella on toiminut musiikinopettajana jo noin kolmekymmentä vuotta, ja on jäämässä pian eläkkeelle. Hän kertoo olleensa aikaisemmin hyvinkin itsekriittinen, ja omanneensa huonon ammatti-identiteetin. Nyt hän kokee olevansa rohkeampi ja lempeämpi kuin ennen.

Aarni: Aarni on toiminut vakituksena musiikinopettajana neljätoista vuotta. Myös hän on tehnyt aikaisemmin useamman vuoden sijaisuuksia. Hänen kertomuksistaan nousee esille oma rakkaus musiikkia kohtaan, sillä hän tekee samaan aikaan paljon erilaisia musiikkiprojekteja.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkielmassamme on sekä teorialähtöisen että aineistolähtöisen tutkimuksen piirteitä. Meillä oli aikaisempaa tutkimustietoa itsekriittisyydestä, jonka pohjalta kykenimme tekemään analyysiä. Aineisto kuitenkin muutti paljon teoreettisen viitekehiksemme suuntaa, ja esimerkiksi tutkimuskysymyksemme muodostui aineiston kautta. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi jaotellaan kahteen tapaan, joista käytämme tutkimuksessamme narratiivien analyysiä. Narratiivien analyysi sallii useampia lähestymis- ja analyysitapoja kuin narratiivinen analyysi. Olemme valinneet narratiivien analyysin, sillä siinä tarina jaetaan pieniin osiin. Narratiivisessa analyysissä aineistosta tulisi tuottaa uusia tarinoita, joten tämä ei sovi meidän analyysitavaksemme. Narratiivien analyysissä aineisto koostuu narratiiveista ja kertomuksista, mikä johtaa kategorisointiin ja teemoitteluun. (Polkinghorne, 1995, 14.) Tavoitteenamme on saada selville, mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä. Näemme myös tärkeäksi saada keinoja itsekriittisyyden hallintaan.

Grandell (2018) on tehnyt jaon rakentavan suhtautumisen ja itsekriittisyyden välille, minkä avulla luimme aineistoa läpi. Pyrimme kuitenkin ensin lukemaan aineistoa ilman ennakkoletuksia ja käsityksiä, jotta pystyimme hyödyntämään aineistoa mahdollisimman hyvin, sekä etsimään sen pohjalta enemmän teoriaa viitekehikseemme. Kaikki haastateltavamme kertoivat kokevansa itsekriittisyyttä, minkä vuoksi teimme aineiston pohjalta oman jaon haitalliseen ja rakentavaan itsekriittisyyteen. Rakentava itsekriittisyys pitää sisällään rakentavampia suhtautumistapoja, missä opettajat kertovat työstään ja omasta toiminnastaan myönteiseen sävyyn.

Jokaisen haastattelun jälkeen teimme heti litteroinnit, eli kirjoitimme äänitetyt haastattelut auki. Kuuntelimme haastattelut useampaan kertaan läpi, ja kirjoitimme sanasta sanaan kaikki ylös. Tarkistimme vielä kirjoitettuaamme litteroinnit, jotta teksti vastaa varmasti haastattelua. Litteroinnin jälkeen aloimme käymään aineistoa yhdessä läpi. Ensimmäisellä lukukerralla jaottelimme tekstiä selkeämpiin kappaleisiin, ja teimme itsellemme lyhyitä muistiinpanoja. Vasta toisella lukukerralla aloimme miettimään keskeisimpiä teemoja, joita aineistosta nousi esille. Jaottelimme aineistoa aluksi eri väreillä, jotta teemoja oli helpompi tarkastella. Aloimme

käyttää värejä, joilla pystyimme erottaa eri teemat toisistaan. Teemojen kategorisoinnin jälkeen muodostimme aineistosta luokkia. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivien analyysissa kerätään tarinoita, joista poimitaan yhteenkuuluvia osia. Osat voivat olla joko yhteensopivia tai eriäviä toisistaan. (Polkinghorne, 1995, 14.) Teemat ja luokat voivat olla myös osittain toisten kanssa lomittain (Kaasila, 2008,48). Haasteena oli päättää lopulliset luokat, sillä kaikki tuntuivat liittyvän osittain toisiinsa. Parityö helpotti lopullista päätöstä, sillä molemmilla oli omat näkökulmat. Tämän myötä pystyimme keskustelemaan näistä paljon, ja saamaan kattavempia näkulmia aineistosta kuin olisimme yksin saaneet.

Apukysymyksinä käyimme aineistoon tutustuessani seuraavia kysymyksiä:

A) Miten musiikinopettajat käsittelevät itsekriittisyyttä työssään?

B) Millä tavalla itsekriittisyys ilmenee musiikinopetuksessa?

Ensimmäiseksi värjäsimme teksteistä kaikki kohdat, mitkä liittyivät jollain tavalla itsekriittiseen suhtautumiseen. Emme tässä vaiheessa vielä välittäneet, kuinka itsekriittistä suhtautuminen oli. Kun olimme käyneet kaikki tekstit läpi, avasimme uuden tiedoston johon kokosimme näitä itsekriittisiä suhtautumisia kolmeen eri kohtaan. Meillä oli käytössä Grandellin (2018) luoma käsitys itsekriittisyyden ääripäistä, jota hyödyntäen lähdimme lukemaan aineistoa. Ääripään toisessa päässä oli haitallinen itsekriittisyys ja toisessa rakentava suhtautuminen. Emme kuitenkaan löytäneet aineistosta tällaista kahden ääripään välistä jaottelua, vaan enemmänkin näiden välissä tasapainoilua. Tämän myötä meille muodostui ensimmäinen yläluokka “itsekriittisyyden ilmeneminen”, ja siihen kuuluvat alaluokat.

Tämän vaiheen jälkeen aloimme etsimään aineistosta tekijöitä, joiden takia musiikinopettajat kokivat itsekriittisyyttä. Värjäsimme samalla värillä kaikki tekijät, jotka liittyivät mahdollisesti itsekriittisyyden ilmenemiseen. Tämän jälkeen avasimme jälleen uuden tiedoston johon kokosimme itsekriittisyyden ilmenemiseen liittyvät tekijät. Käytimme nyt apunamme laatikoita, joihin keräsimme samanlaisia tekijöitä. Laatikkoja muodostui kolme, jotka olivat musiikinopettajuuteen liittyvät tekijät, persoonallisuuteen liittyvät tekijät ja sosiaaliset tekijät. Näistä alaluokista muodostui meidän toinen yläluokka, joka on “itsekriittisyyttä aiheuttavat tekijät”.

Kolmannella värillä erottelimme aineistosta musiikinopettajien kertomuksia työhön suhtautumisesta. Opettajien kertomuksista nousi erilaisia tapoja suhtautua työhön, mikä heijasti myös tapoja suhtautua itseen ja itsekriittisyyteen. Työhön suhtautumisella tuntui olevan

merkittävä rooli itsekriittisyyden kokemiseen, minkä vuoksi koimme tärkeäksi tehdä tästä yläluokan. Kokosimme uuteen tiedostoon laatikoita samankaltaisuuksien kautta. Laatikoista muodostui alaluokkia, jotka olivat työkokemus, työn toimintatavat sekä käsitys työstä. Näiden alaluokkien yläluokaksi muodostui “suhtautuminen työhön”.

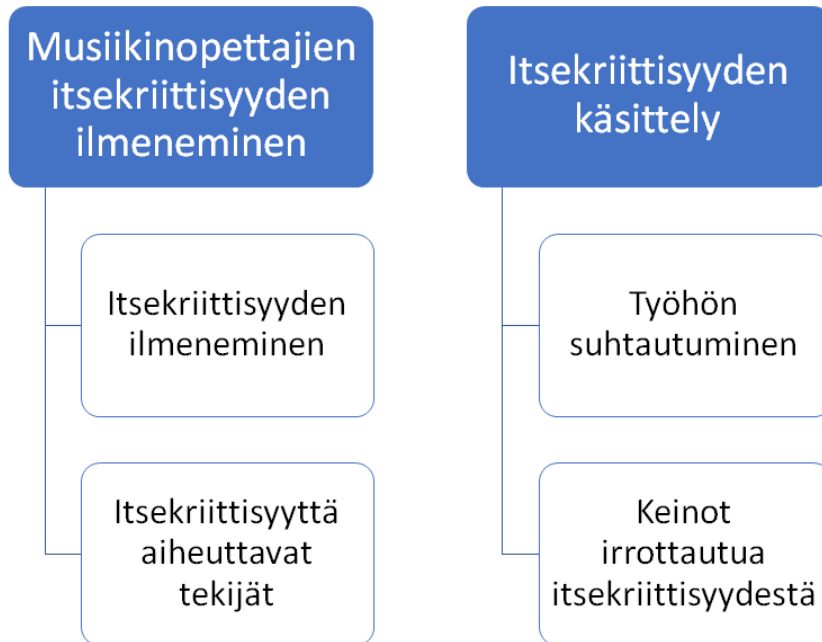
Neljännellä värillä erottelimme tekstistä kohtia, joissa musiikinopettajat kertoivat itsekriittisyyttä vähentävistä keinoista. Kokosimme näitä vähentäviä keinoja uuteen tiedostoon. Keinoista erottui ensin selkeästi itsekriittisyyden tiedostaminen, mistä muodostuikin ensimmäinen alaluokka. Tämän lisäksi alaluokiksi muodostui työstä ja haitallisista ajatuksista irrottautuminen sekä myötätunto ja armollisuus. Näiden yläluokka on “keinot irrottautua itsekriittisyydestä”

Yhteisten teemojen ja niistä muodostettujen luokkien tarkkailun jälkeen meille oli muodostunut alaluokista neljä erilaista yläluokkaa, ja näistä puolestaan muodostimme kaksi pääluokkaa. Pääluokkamme olivat itsekriittisyyden ilmeneminen musiikinopettajan työssä, sekä musiikinopettajien itsekriittisyyden käsittely. Alla olevassa kuviossa on tarkemmin eritelty, mitkä alaluokat kuuluvat mihinkin yläluokkaan. Tällainen luokittelu tuntui meille luontevimmalta, ja vastasi parhaiten tarpeitamme. Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä analyysia (Hyvärinen, 2006,17), eikä siinä ole selkeitä ohjeita minkä mukaan tulisi ainoastaan edetä (Lichtman 2013, 256).



KUVIO 4. Tutkielmamme ylä- ja alaluokat.

Yllä olevan kuvion kaksi ylimmästä yläluokkaa liittyvät pääluokkaan “musiikinopettajan itsekriittisyyden ilmeneminen”, ja kaksi alempaa yläluokkaa liittyvät pääluokkaan “itseksriittisyyden käsittely”. Alla olevassa kuviossa näkyvät sinisellä pääluokat ja niihin kuuluvat yläluokat.



KUVIO 5. Tutkielmamme pää- ja yläluokat.

Luokat muodostuivat tutkimusongelmaamme silmällä pitäen, jotta saimme supistettua aineistosta tutkielmamme kannalta olennaiset asiat. Toisaalta tutkimuskysymyksemme sai lopullisen muotonsa vasta luokittelujen jälkeen. Analyysin alkuvaiheessa on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tärkeää tehdä päätös asioista, joita haluaa tutkia. Juurikin tutkimusongelma on erittäin tärkeä osa tässä supistamisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 90-95.) Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan narratiivinen aineisto, kuten mikä tahansa muukin laadullinen aineisto on loppumaton, sillä puhe ei koskaan lopu vaan aina on lisää asioita kerrottavana. Ei ole siis olemassa mitään, milloin puhe loppuisi ja laadullinen tutkimus voisi olla valmis. (Eskola & Suoranta, 2005, 19.)

4. Itsekriittisyys musiikinopettajien kertomuksissa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä työssään. Seuraavissa luvuissa käymme läpi aineistosta löytyneitä teemoja, joista olemme muodostaneet luokkia tutkimuskysymystä silmällä pitäen. Olemme koonneet jokaisesta yläluokasta oman kappaleen, jossa käsittelemme siihen keräämiämme alaluokkia. Kerromme luvussa 4.1. miten itsekriittisyys ilmeni musiikinopettajien työssä, ja luvussa 4.2. mitkä tekijät aiheuttivat sitä. Luvussa 4.3. käsittelemme musiikinopettajien suhtautumistapoja työhönsä, ja luvussa 4.4. keinoja itsekriittisyydestä irrottautumisesta. Opettajat ovat reflektoineet itsekriittisyyteen ja työhön liittyviä tekijöitä, joita me pääsimme tulkitsemaan eri näkökulmista. Mezirowin (1995) mukaan kriittisen reflektion kautta opettajat voivat arvioida omia tapoja ja asenteita, joihin heidän havaitseminen, toiminta, uskominen ja tunteet perustuvat. Kriittisen reflektion kautta voimme arvioida omia ongelmaratkaisutapojamme, ja saada rakentavampia tapoja käsitellä asioita. (Mezirow 1995, 17; 29.)

Käytämme tekstissämme suoria lainauksia aineistosta, jotta tuloksia olisi helpompi ymmärtää. Kaikki käyttämämme sitaatit ovat katkelmia pidemmistä kertomuksista. Olemme poistaneet sitaateista kohdat, joista voisi tunnistaa haastateltavan henkilön. Poistamamme kohdat eivät ole oleellisia tutkimustuloksiemme näkökulmasta. Olemme myös muokanneet tekstien oikeinkirjoitusta osittain, jottei murteet ja puhetavat paljasta henkilöitä. Käytämme sitaateissa kolmen pisteen (...) merkintää, kun teksti jatkuu tai tekstiä on poistettu välistä. Haastateltavien nimet olemme valinneet sen mukaan, ettei niistä pystyisi tunnistamaan henkilön sukupuolta.

4.1 Itsekriittisyyden ilmeneminen

Ensimmäinen yläluokkamme käsittelee itsekriittisyyden ilmenemistä musiikinopettajan työssä, ja on olennainen koko tutkielman ymmärtämisessä. Itseriittisyyttä ilmeni musiikinopettajilla eri tavoin, ja se vaihteli myös eri tilanteissa samoilla henkilöillä. Löysimme aineistostamme itsekriittisyyden eri muotoja, joista muodostimme alaluokat rakentava itsekriittisyys, haitallinen itsekriittisyys, ja näiden välimuodot. Eniten näistä ilmeni rakentavaa itsekriittisyyttä, missä henkilö suhtautuu itseän ja musiikinopettajan työhön rakentavammin. Itsekriittisyys voi sisältää ikävää palautetta itseään kohtaan, mutta toisaalta sillä voi olla rakentava viesti siitä, miten kannattaa toimia toisin (Gilbert ym., 2012, 374).

4.1.1 Rakentava itsekriittisyys

Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilö kokee itsekritiikkiä vähemmän, ja se auttaa henkilöä saavuttamaan tavoitteita. Tämä ei ole haitallista henkilölle, vaan pikemminkin toimii voimavarana työssä. Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilön palaute itselleen voi johtaa palkitsevaan uuden oppimiseen ja kehittymiseen. (Duek, Shahar, Osher & Kofman, 2018, 155-163.) Tällöin henkilö kykenee tekemään työtä onnistuneesti ja nauttimaan tekemisistään. Hallan seuraavassa kertomuksessa tuli esiin rakentava itsekriittisyys.

Halla: *“Palautetta ei saa ottaa liian kriittisesti, sillä elämässä on vakavempiakin asioita... Yritän myös ajatella, että jos joutuu pohtimaan omaa työtä kriittisesti niin ottaa sen oppimiskokemuksena, just sen takia että mitä vois vielä parantaa tässä omassa työssä. Ja siinä omassa opettamisessa ja toiminnassa ja pedagogiikassa... Mikä on täydellinen suoritus, tai oikeestaan muusikko ei ole koskaan valmis. Sen näkee silloin kun mun työ on tehdä vaikka esityksiä ylppärijuhliin nii sit jossain vaiheessa se aika vaan tulee vastaan niin sit se homma vaan pitää esittää semmosena vaikka se ei oliskaan täydellinen. Itellä on semmonen mielikuva semmosesta täydellisestä esityksestä. Siihen ei välttämättä näillä resursseilla ja aikamäärillä päästä. Kyllä se vaan pitää niinku hyväksyä. Oon kans aatellu ettei passaa oottaa asiaa liian vakavasti, jos näyttää ettei onnistu niin sit vaan pitää sanna että nonii eihän tämä toiminukkaan, tää oli nyt eka kokeilu että pitääpä miettiä että miten tekisin tän vielä paremmin ens kerralla tai seuraavan ryhmän kans. Ei liian vakavasti passaa ottaa itseänsä.”*

Tällainen rakentava itsekriittisyys on hyvin tärkeää henkilön oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Halla kertoo ajattelevansa, ettei omaa työtä ja palautteita kannata ottaa liian kriittisesti, vaan ennemminkin pyrkiä oppimaan niistä. Hän hyväksyy ihmisten inhimillisyyden, ja sen ettei täydellisiä suorituksia olekaan. Grimmettin (1996) mukaan opettajien jaksamisen kannalta on tärkeää, että opettaja pystyy tarkastelemaan omaa työtään kriittisesti. Myös omia uskomuksia ja arvoja on syytä tarkastella kriittisesti, joko omalla mietinnällä tai jaetun reflektion avulla. (Grimmett, 1996, 294.) Tulkitsimme, että Hallalla on hyvä itseymmärrys, sillä hän kykenee suhtautumaan itsen ja työhönsä näin rakentavasti. Hänellä on korkeita tavoitteita, joita kohtaan pyrkii, mutta ymmärtää myös omia epäonnistumisia. Sutisen ja Karjalaisen (2014) mukaan hyvä itseymmärrys vaatii opettajien omien ammatillisten käsitysten laajaa pohdintaa ja edistämistä. Jokainen opettaja kohtaa ongelmatilanteita, joiden myötä hänen on kyettävä

jatkuvasti muuttumaan ja kehittämään omaa ammatillista osaamistaan. Opettajan tehtävä on muotoilla omat kokemuksensa kielelliseksi ilmaisuksi, jolloin hänen oma itseymmärryksensä opettajana saa uudenlaista jäsennystä. (Sutinen & Karjalainen, 2014, 278-279.) Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan hyvä itsetunto auttaa ihmistä ottaman vastuuta elämästään, sekä rohkaisee asettamaan korkeamman vaatimustason. Hyvän itsetunnon omaava henkilö sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä. Henkilö osaa myöntää virheensä epäonnistumisen jälkeen, eikä huonosti tekeminen tarkoita hänelle, että hän on huono. Itsesyytösten sijaan hyvän itsetunnon omaava henkilö ottaa epäonnistumisen oppimiskokemuksena, ja pohtii erilaisia keinoja, miten välttää jatkossa samankaltainen tilanne. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 18-23.)

Seuraavissa sitaateissa musiikinopettajat kertovat rakentavasta suhtautumisesta työhön, mikä kuvastaa tässä tutkielmassa rakentavaa itsekriittisyyttä. Laine kertoo terveeseen itsekriittisyyden olevan itseä hyödyttävää, sillä sen kautta kykenee kehittämään itseään. Myös Malva kertoo rakentavasta suhtautumisestaan työhön.

Laine: "Koen itse että paine ja terve itsekritiikki on tosi paikallaan, ettei jämähttäis. Koska pitäähän sitä opetusta kehittääkin, jos ei itse ruoskis itseään mihinkään niin mikään ei menis eteenpäin"

Malva: "Jos tunti on onnistunut tai asia/esiintyminen on onnistunut 8 tasolla tai 8-9 tasolla niin aattelen sen onnistuneena... Että tunti koostuu pääasiassa soittamisesta ja tasapaino että ei liikaa soittamista ettei sormet väsy ja ei jaksa, mutta ei myöskään liikaa asioiden läpikäynti silläkin hinnalla että ne jää vähän vajaiksi... On ite osannut paremmin huomioida sen kohdeyleisön. Ei oo tarpeellista käydä aina ihan perusteellisesti vaan se jäävuorenhuippu riittää, vaikka siellä oiskin ihan tärkeitä asioita omasta mielestä niin sitä on karsinu ja yksinkertaistanut aika paljon. Ja pyrkinyt siihen että tunnit olisi virkistäviä eikä raskaita."

Molempien musiikinopettajien kuvauksista nousee ilmi itsekriittisyyden rakentava puoli, minkä avulla he kykenivät kehittämään omaa työtään sekä huomioimaan oikeasti tärkeät pedagogiset keinot. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiseen tarvitaan kokemusta, tietoa ja teoriaa. (Jyrhämä, 2002, 97–107.) Kokemuksen myötä opettajan käyttötietokin kehittyy, jota hän käyttää toimintansa suunnitteluun ja itse toimintaan (Connelly & Clandinin 1985, 182). Toiminnan suunnittelu tapahtuu joko tietoisesti tai tiedostamattaan (Connelly & Clandinin 1985, 182) ja Aaltosen (2003, 9) mukaan reflektoinnin kautta opettaja voi työstää omia

näkemyksiään opetuksesta ja siihen liittyvistä asioista. Kansanen ja muiden tutkijoiden (2000) mukaan pedagogisen ajattelun tulee perustua opetussuunnitelman sisältöön ja tavoitteisiin. Siinä opettajan ja oppilaiden oletetaan toimivan asetettujen tavoitteiden ja arvojen mukaisesti, mikä liittyy opettajan ja oppijan pedagogiseen kohtaamiseen. (Kansanen ym., 2000, 6.)

Rakentavassa itsekriittisyydessä henkilön minäpystyvyys on hyvä ja hän kykenee refleктоimaan itseään rakentavasti. Näiden myötä tavoitteiden saavuttaminen ja itsensä kehittäminen on mahdollista. (Powers, Milyavskaya & Koestner, 2012, 766; Locke & Latham, 2002, 706.) Malva kertoo oppineensa ajansaatossa hyväksymään itsensä vajavaisena, eikä enää pyri tavoittelemaan täydellistä suoritusta. Laursenin (2006) mukaan opettajan itsetuntemus on sitä parempi, mitä enemmän hänen minäkuva vastaa todellista minää. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyy opettajuuden ja kasvatuksen merkityksen pohtiminen. Pohdinnan myötä opettajan itsetuntemus vahvistuu, ja opettaja kykenee asettamaan itselleen kehitystehtäviä. (Laursen, 2006, 121–144.)

Malvan itsekritiikki on nykyään rakentavaa, ja auttaa suhtautumaan omaan työhön ja itseen rakentavammin. Hän kertoo oppineensa huomioimaan kohdeyleisön, millä tarkoittaa oppilaiden ikäryhmää, ja sen suhteuttamista vaadittavaan opintokokonaisuuteen. Hänen mukaansa opetuksen tavoitteena ei ole enää se, että kaikki oppivat kaiken, vaan tarkoituksena on tukea oppilaiden hyvinvointia. Opetussuunnitelman (2014) mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden iän ja muiden edellytysten mukaisesti. Opetuksen on edistettävä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus hyvään opetukseen, ja häntä tulee tukea siinä kaikin mahdollisin keinoin. Oppiessaan oppilas rakentaa muun muassa omaa identiteettiään sekä paikkaansa maailmassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 12;15.) Opettaja pyrkii toiminnallaan luomaan oppilailleen mukavan kokemuksen opittavasta aiheesta, sekä toimimaan linkkinä opetussuunnitelman ja oppilaiden välillä. (Jyrhämä, 2002, 98) Tämän tavoitteen oivallettua Malva kertoo kykenevänsä olemaan itselleen ja oppilailleen armollisempi, jotta musiikintunnit olisivat kaikille virkistäviä.

4.1.2 Haitallinen itsekriittisyys

Haitallinen itsekriittisyys häiritsee oppimista, ja voi aiheuttaa muun muassa stressiä ja ahdistuneisuutta sekä heikentää henkilön hyvinvointia (Campos ym., 2018, 145-149; Blatt, 1995, 115-118). Nurmen (2017, 24) mukaan jatkuva itsensä syyllistäminen ja kritisointi lisäävät myös työn kuormittavuutta. Aineistomme opettajat kertovat tunnistavansa itsessään haitallista

itsekritiikkiä. Kaikilla se on kuitenkin muuttunut työn aikana, ja ilmenee eri tavoin eri tilanteissa. Itsekriittisyys on ajoittain normaalia, mutta jos se pitkittyy sillä voi olla vakavia ja haitallisia seurauksia (Grandell, 2018, 14). Malva kertoo olevansa hyvinkin itsekriittinen sekä työssään että vapaa-ajallaan. Hänellä itsekriittisyys on ollut niin vahva, että työhön liittyvät esiintymiset ovat tuottaneet hänelle paljon ylimääräistä stressiä.

Malva: *“Se on ollu isompikin ongelma, varsinki uran alkuvaiheessa... Sillon kun alotin yks minkä minä koin, niin moni ei varmaan aattele että tää ois semmonen mistä kannattaa ottaa stressiä... Siinä vaiheessa kun valmistuin ja eka sijaisuus ja tiesin että tulee ylioppilasjuhlat ja kevätjuhlat ja tiesin että musiikinopettaja soittaa perinteisesti gaudeamuksen, ja en oo pääinstrumentti pianisti... Aloin treenaa niitä ihan tolkkottomasti ja sillon kun oli ne ensimmäiset kevätjuhlat niin se oli aivan semmonen elämän ja kuoleman kysymys. Se pitää mennä, nyt kun oon sijaisuudessa ja tää on oikeestaan se ensimmäinen kerta kun ne kaikki muut opettajat on siellä kuulemassa ja oppilaat ja heidän vanhemmat. Ja ylioppilasjuhlat on tärkeä juhla niille jotka on valmistunut. En saa mokata... Kyllä se oli todella raju se oma itsekritiikki siinä kohtaa. Että en kyllä päästänyt itseäni ollenkaan helpolla. Jos minä en nuita handlaa niin se on merkki että oon epäpätevä ja työt ei jatku.”*

Malva kuvaa yllä olevassa sitaatissaan haitallista itsekriittisyyttä rajuksi itsekritiikiksi. Hänen kertomuksessaan näkyy hyvin itsekriittisyyden haitat, jolloin henkilön sisäinen ääni itseä kohtaan on hyvin syyllistävää ja ankaraa. Malva kertoo ottaneensa paljon paineita, ja antaneensa ison painoarvon esiintymisille. Hänen kertomuksestaan saimme käsityksen, että hän koki uran alkuvaiheessa riittämättömyyttä. Yhtenä konkreettisena itsekritiikkiä aiheuttavana tekijänä hän piti pianonsoittoa, koska piano ei ole hänen pääinstrumenttinsa. Malva kertoo pelänneensä aikaisemmin epäonnistumista niin paljon, että koki sen olevan merkinä epäpätevyydestä ja työnsä menettämisestä. Tällaisiin ajatuksiin liittyy paljon häpeää ja pelkoa (Grandell, 2018, 9). Brownin (2007, 68) mukaan häpeän vallassa itsesyytökset ovat hyvin voimakkaita, mikä voi aiheuttaa henkilössä pelkotiloja, sekä viestittää aivomme “taistelepakene” tilaan. Arjaksen (1997) mukaan esiintyjästä saattaa tuntua siltä, että pienikin lipsahdus tai muutama väärä ääni pilaavat esityksen täysin. Perfektionismiin taipuvainen esiintyjä ei kykene silloin ajattelemaan, että yleisö ei ehkä huomannut virheitä ollenkaan. Esiintyjä itse keskittyy pelkästään virheisiin, mikä voi aiheuttaa hänessä suurta stressiä. (Arjas 1997, 21-22.) Liiallisen ihannekuvan ylläpitäminen voi aiheuttaa opettajalle kovaa sisäistä painetta ja

tyytymättömyyttä omaan osaamiseensa (Koro 1998, 132). Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan ristiriitaa ihanneminän ja todellisen minän välillä tulee olla, mutta jos ristiriita on liian suuri voi ihminen musertua henkisesti, koska silloin vaatimukset ovat liian suuret. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 120.)

Malvan esimerkissä pelko ja häpeä epäonnistumisesta, ja työn menetyksestä oli suuri, mutta hän pelkäsi myös menettävänsä arvostuksen muiden silmissä. Ojasen (1996) mukaan arvostuksen menettämisen pelko voi olla niin suuri, että henkilö kokee suurta voimattomuutta. Tällöin henkilö voi pelätä kasvojensa menetystä, ja muiden torjuntaa, mikäli hän ei saa haluamaansa arvostusta ja kunniaa. (Ojanen 1996, 214). Epäonnistumisen ja arvostuksen pelko voi olla henkilön tehokkuuden ja innovaatioiden esteenä (Ruohotie, 1996, 208). Myös Vieno kertoo kokeneensa uran alkuvaiheessa paljon itsekriittisyyttä sekä epävarmuutta.

Vieno: *“Valmistumiseni jälkeen ajattelin, että minulla on huono ammatti-identiteetti. Sana, joka kuvasi epävarmuutta liittyen osaamisentasooni, olin mielestäni keksinyt itse. Palaute itselle on ollut syyllistävät ja/tai itsekriittistä.”*

Vienon kertomuksissa kävi ilmi, että hän on ollut hyvin epävarma omassa työssään, ja kritisoinen tästä itseään. Hänen palautteensa itseä kohtaan on ollut hyvin syyllistävä. Syyllistävässä palautteessa henkilö kokee kaiken epäonnistumisen olevan hänen omaa syytään (Grandell, 2018, 41). Stenberg ja muut tutkijat (2015) pitävät epävarmuutta normaalina tunteena, mitä jokainen kokee jossain vaiheessa elämää. Pitkään jatkuneena se voi kuitenkin aiheuttaa ahdistusta, mikä vaikeuttaa arkielämää ja oman elämän hallintaa. Siihen miten yksilö sietää epävarmuuden tunnetta vaikuttaa hänen persoonallisuutensa. Muun muassa omat pelot, perfektionistinen tapa käyttäytyä sekä huomion hakuisuus ovat syitä epävarmuuden syntyyn. (Stenberg ym., 2015, 13; 49; 133.) Epävarmuutta aiheuttaa myös se, ettei henkilö saa tarpeeksi haluamaansa palautetta työstään. Palautteen saaminen on olennaista henkilön ammatti-identiteetin kehittymisen, sekä oman ammatillisen itsevarmuuden kehittymisen kannalta. (Jyrkiläinen 2008, 34–35).

Seuraavassa Hallan kertomuksessa nousi esille samanlaisia asioita. Hänen mukaansa omat ajatukset eivät ole kovin mukavia, ja joskus saattaa miettiä jopa alanvaihtoa.

Halla: *“Monta kertaa jälkeenpäin miettii miten tunti meni, sillon tulee että soimaa itteä miksi tuli tälleen tehtyä... Eikä ne ajatukset aina silleen mukaviakaan oo. Joskus jää pitkäksi aikaa miettimään palautetta oppilailta, mutta kun katsoo peiliin, että menikö niinku strömssöössä ja jos ei menny niin palaute oli*

asiallinen... Kyllähän tunteet on vähän heikoilla vesillä. Joskus saattaa jäädä pidemmäksi ajaksikin mielenpäälle. Jos on nähnyt vaivaa tunninpitoon ja menee silti pieleen niin tulee ajatus alanvaihdosta.”

Halla kertomuksissa itsekriittisyys on välillä läsnä musiikinopetuksessa. Hän kertoo itsekriittisyyden ilmenevän soimaava äänenä, mikä voi jäädä pidemmäksikin aikaa mieleen pyörimään. Hän kertoo tunteidensa olevan tällöin “heikoilla vesillä”, minkä tulkitsimme alakuloisuudeksi sekä pettymykseksi. Hallalla itsekriittisyyttä ilmenee eniten silloin, kun kokee, että tunnit ovat menneet pieleen. Tämän seurauksena hän kokee riittämättömyyttä omassa ammatissaan. Onnismaan (2010) mukaan opettajat asettavat työlleen monenlaisia ristiriitaisia odotuksia ja vaatimuksia, joiden täyttäminen on haasteellista. Tämä aiheuttaa heille suuria riittämättömyyden tunteita. (Onnismaa, 2010, 57.) Myös Laine kertoo seuraavassa sitaatissa kokevansa riittämättömyyttä työssään, sillä ei koe osaavansa kaikkea vaadittua.

Laine: “...Siitä mää otan henk.koht. siipeeni ja ruoskinkin itseäni, kun jotkut kertoo jostain äänitysprojekteista, mitä ne on tehny oppilaiden kanssa.”

Lainella itsekriittisyys ilmeni itsensä ruoskintana, kun ei koe vastaavansa ihanne musiikinopettajan vaatimuksiin. Ruoskinnan tulkitsimme myös syyllistäväksi ja ankaraksi ääneksi, jolloin henkilö toruu itseään omasta osaamattomuudestaan. Tämä on hyvin yleinen piirre haitallisen itsekriittisyyden tunnistamisessa. Laineen mukaan musiikinopettajan tulisi osata paljon muutakin kuin vain opettamista, ja tästä hän kertookin kokevansa riittämättömyyttä. Jatkuvat muutokset ja laaja-alaiset vaatimukset voivat johtaa opettajan kokemaan riittämättömyyttä omassa työssään (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 151).

4.1.3 Itseriittisyyden välimuodot

Itsekriittisyys ilmeni aineistossamme myös välimuodossa, millä tarkoitamme rakentavan itsekriittisyyden ja haitallisen itsekriittisyyden molempia piirteitä. Haastateltavien kertomuksista tunnistimme kohtia, joissa musiikinopettajat tunsivat samaan aikaan haitallista ja rakentavaa itsekriittisyyttä. Tällöin opettaja syyllistää itseään, mutta haluaa oppia virheistään ja reflektoi itseään kriittisesti. Kuitenkin niin, ettei jää itsekritiikkiin kiinni soimaten itseään tarpeettomasti. Seuraavassa esimerkissä Malva kertoo omasta itsekriittisestä toimintavastaan, joka vie häntä eteenpäin kohti korkeita tavoitteita.

Malva: *“...se varmaan näkyy vaikka ei oo kriittisyyttä vaan toiminnantapaa. Mulla on tapana mennä aika syvälle niihin asioihin mitä tekee ja haluaa viedä loppuun ja jos ei vie niin se tuntuu että se jäi kesken. Jos vaikka harjottelee soittoa vapaa-ajalla niin vaikka ei oo esiintymistä tiedossa tai kettään kelle soittasin niin pyrin harjoittelemaan ihan loppuun asti. Mutta ehkä se on semmonen tietynlainen tapa tehdä...Mutta tuloksilla ei oo sillai väliä, jos en opi soittamaan sitä biisiä täydellisesti niin ei silläkää oo, mutta pyrin harjoittelemaan niin että osaan läpi kotasin ja se on helppoa mutta ehkä siksi että se on hauskaa soittaa.”*

Edellisessä sitaatissa Malva kertoo itsekriittisyyden olevan osa hänen persoonaansa ja jopa tapa toimia. Hän kuitenkin osaa olla itselleen armollinen, vaikka haluaakin vaatia itseltään paljon. Gilbertin ja muiden tutkijoiden (2004) mukaan itsekriittisyyteen voi jäädä riippuvaiseksi, jos henkilö kokee sen olevan omien saavutusten edellytys. Tällöin henkilö kokee, että itsekriittisyys johtaa itsensä hyväksyntään ja arvostamiseen. (Gilbert ym., 2004, 46.) Malva kertoo olevansa hyvin kriittinen, mutta haluavansa haastaa itseään, jotta voi oppia ja kehittää itseään. Malva kertoo myös nauttivansa haasteista, mikä liittyy osittain hänen persoonaansa ja totuttuun tapaan toimia. Tämä on hyvä esimerkki itsekriittisyyden välimaastosta. Siinä toimintatapa voi olla haitallista, mutta sillä ajatellaan olevan positiivisia ja eteenpäin vieviä vaikutuksia. Myös seuraavasta Hallan sitaatista voi löytää sekä haitallista että rakentavaa itsekriittisyyttä.

Halla: *“Kyllä todella paljon stressaa kaikki nää esiintymiset; yllpärijuhlat, kuoron kanssa jos on ollu keikkaa tai esiintymisjuttuja niin kyllähän ne stressaa! Mutta sitten taas kun tietää että on tehnyt parhaansa niin luulen, että se stressais vielä enemmän ja ärsyttäis, jos tietäisin, etten oo tehny kaikkea mitä mä voin.”*

Halla puhuu sitaatissaan stressistä, mikä on itsekriittisyyteen liittyvä yleinen piirre. Hänellä itsekriittisyys näkyy monessa kohtaa niin, että ensin hän sanoo olevansa tyytymätön itseensä tai stressaavansa työstä, mutta heti perään kertoo olevansa kuitenkin itselleen armollinen ja tyytyväinen siihen mitä on saanut aikaiseksi. Mongrain ja Zuroff (1994, 447-448) toteavat, että itsekriittinen henkilö ennustaa omalla toiminnallaan stressaavia tilanteita ja kokee näin stressiä. Cooperin ja Marshallin (2013, 5–14) mukaan henkilö kokee todennäköisemmin stressiä työssä, jossa on vastuussa muista ihmisistä. Räisäsen (2012, 17;76) mukaan stressi syntyy, kun vaatimukset ylittyvät, jolloin henkilö ei koe hallitsevansa tilannetta. Hallan alkustressi viittaa

mielestämme haitalliseen itsekriittisyyteen. Sen jälkeinen ymmärrys siitä, että on tehnyt parhaansa, viittaa puolestaan rakentavaan itsekriittisyyteen.

Aineistosta nousi esille vastaavia tilanteita, joissa musiikinopettaja velloo hetken haitallisessa itsekriittisyydessä. Hetken ankaran äänen kuunteleminen alkaa kuitenkin pikkuhiljaa muuttumaan rakentavammaksi ja toivoa antavaksi. Alla kaksi esimerkkiä tällaisesta toiminnasta.

Laine: *“Se on semmonen mitä mää eniten stressaan ja mietin et pitäis olla parempi ja pitäis kehittää itseä enemmän, kuin että nyt menee tietyissä tilanteissa laittaa sen pään sinne pensaaseen, että ehkä mää en tätä tarvi.”*

Vieno: *“Välillä tulee takkiin, olisi pitänyt harjoitella vielä enemmän. Yleensä toivun takaiskuista, ja alan suunnitella jo seuraavaa esiintymistä.”*

Laine ja Vieno kertovat pettymysten vaivaavan heitä hetken, mutta pääsevän niistä aika nopeaa yli. Se millaisia kokemuksia on aikaisemmin saanut, on merkitystä siinä millaisia kokemuksia odottaa tapahtuvan. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan itsetunto vaihtelee kokemusten ja tilanteiden mukaan. Pettymykset ja epäonnistumiset laskevat hetkellisesti itsetuntoa, kun taas onnistumiset lisäävät sitä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 107-110.) Myyrän (1993) mukaan opettajan on tärkeää laittaa itsensä likoon opettajan työssä. Hänen tulee ottaa riskejä, kokeilla uutta, tukea oppilaitaan ja uskaltaa epäonnistua yhdessä oppilaitten kanssa. Tällaiset taidot auttavat opettajaa selviytymään työn haasteista. (Myyrä 1993, 3) Opettajan itsetunnon ollessa hyvä opettaja uskaltaa ottaa näitä riskejä ilman, että epäonnistuminen musertaisi hänet (Nironen & Keskinen, 1992, 49).

4.2 Itsekriittisyyttä aiheuttavat tekijät

Tässä kappaleessa käsittelemme aineistosta nousseita itsekriittisyyttä aiheuttavia tekijöitä. Grandellin (2018) mukaan itsekriittisyyttä aiheuttavat muun muassa elämäkokemukset, vaatimukset, arvomaailma ja periaatteet sekä stressi. Tekijät voivat olla tiedostamattomia, kuten esimerkiksi kasvuympäristön vaikutukset. Näiden tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, koska se auttaa meitä ymmärtämään itseämme. Ihmisillä on taipumus pelätä asioita, joita ei ymmärrä itsessä tai omassa itsekritiikissä. (Grandell, 2018, 25-36.) Jaoin syyt kolmeen alaluokkaan, jotka ovat musiikinopettajuuteen ja opettajan ammattiin liittyvät tekijät, itsen liittyvät tekijät, sekä sosiaaliset tekijät.

4.2.1 Musiikinopettajuuteen ja opettajan ammattiin liittyvät tekijät

Musiikinopettajuuteen liittyvät tekijät nousivat analyysivaiheessa tärkeimmiksi syiksi, sillä jokainen haastateltava kertoi näistä. Myös ylipäättään opettajan ammatti ja siihen liittyvät vaatimukset koettiin itsekriittisyyttä aiheuttaviksi. Balletin ja Kelchtermansin (2009) mukaan opettajan amatti on jatkuvassa muutoksessa kasvavien vaatimusten myötä. Opettajien tulee selviytyä haastavista tilanteista ja tehtävistä, joiden suorittamiseen heillä ei ole tarpeeksi aikaa tai resursseja. Tämän myötä opettajien luovuus ja oma kehitys kärsii. (Ballet & Kelchtermans, 2009, 1151.)

Opetussuunnitelman (2014) mukaan musiikin opetuksen päätehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan, ja vahvistaa oppilaiden myönteistä suhdetta musiikkiin. Toiminnallisuus on myös musiikinopetuksessa tärkeää, sillä se kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja ja ymmärrystä, sekä tukee kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Jotta nämä kaikki totautuisivat tulee musiikinopetuksessa ottaa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, koulujen juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuvat toiminnot. Oppilaille tulee tarjota säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, sekä luovaan toimintaa. Musiikin opetus tulee olla monipuolista, jotta myös oppilaiden ilmaisutaidot kehittyvät. Kaiken tämän lisäksi tavoitteena on tukea oppilaita teknologian käyttöön musiikissa. Oppilaiden tulisi oppia käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa luovaan ilmaisuun sekä musiikin tekemiseen ja tallentamiseen. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014, 422.)

Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi yhteiskunta asettaa opettajille omanlaisia vaatimuksia. Jokaisella perheellä on omat näkemyksensä siitä, mitä opettajan tulisi tehdä. Tällaiset vaatimukset nousivat aineistossamme vahvasti itsekritiikkiä aiheuttavaksi tekijäksi. Turusen (2004) mukaan yhteiskunnan vaatimusten lisäksi, asetamme itsellemme myös suuria vaatimuksia. Asetamme itsellemme käyttäytymisen ja menestyksen vaatimuksia, vaikka muut sitä eivät meiltä vaatisikaan. Kuritamme itseämme ja harjoitamme mielessämme pakkovaltaa. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii itsekuria, joten itse itsellemme asettamat vaatimukset ovat tietyssä määrin hyväksi. Saatamme kuvitella ympäristön vaativan meiltä kohtuuttomia, vaikka monesti projisoimme omia vaatimuksiamme ympäristöön. Näin ollen vaatimukset liikkuvat todellisten ympäristöstä tulleiden vaatimusten ja kuviteltujen vaatimusten välillä. (Turunen, 2004, 43-50.) Haastateltavamme kertovat kokevansa paineita siinä, millainen

musiikinopettajan pitäisi olla. Eräs musiikinopettajista kertoo, kuinka kokee opettajien olevan päävastuullinen kaikesta kasvatuksesta.

Aarni: "Koulun pitäisi nykyään kasvattaa kaikkien lapset ja hoitaa kaikki ongelmat, jos mediaa seuraa ja uskoo kritiikittömästi. Koti on päävastuullinen kasvatuksessa ja jos koti tarvitsee kasvatustyöhön tukea, yhteiskunnan tulisi sitä tarjota. Mainitsin lisääntyvät, itseaiheutetut (neurologiset on eri juttu) keskittymisvaikeudet ja rajattomuuden (vanhemmuuden puute). Nämä aiheuttavat paineita, koska tuntuu, että pitäisi kasvattaa kaikkien lapsista kunnollisia ihmisiä... Koen riittämättömyyttä...Oppilaiden lisääntyvät erilaiset käyttäytymisen ja keskittymisen haasteet ovat yhteinen haaste koulussa. Koen voimattomuutta ja osaamattomuutta ongelmien kirjon edessä."

Aarnin kertomuksissa nousi esille kuinka hän kokee paineita tulevan yhteiskunnalta ja perheiltä. Näiden mukaan opettajan tulisi vastata kaikesta kasvatuksesta. Lisäksi Aarni kertoo kokevansa riittämättömyyttä oppilaiden lisääntyvien käyttäytymisen ja keskittymisen ongelmien kanssa. Näiden paineiden ja vaatimusten puitteissa opettajat tarkastelevat ja refleктоivat omaa osaamistaan (Laine, 2004, 70). Koulun toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti, mikä näyttäytyy opettajille usein uusina kasvavina odotuksina ja vaatimuksina. Soini, Pietarinen ja Pyhäntö (2008) toteavat opettajien työn laajentuneen oppilaiden opetuksesta myös kodin kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Tämän myötä opettajat voivat kokea työssään huomattavasti enemmän kuormitusta kuin ennen. (Soini, Pietarinen & Pyhäntö, 2008, 244.)

Koulun toimintaympäristön rakenteelliset tekijät ovat murroksessa, ja oppilaiden oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet. Inklusio-ajattelun vahvistuminen haastaa opettajia kohtaamaan näitä oppilaiden erityisongelmia yhä useammin. Opettajat eivät koe tietävänsä näistä vaikeuksista tarpeeksi, minkä vuoksi he kokevat oman ammatillisen asiantuntijuuden usein riittämättömäksi. Haastateltavamme kertovat myös ottavansa paineita, siitä millainen musiikinopettajan pitäisi olla. Heidän mukaan musiikinopettajien pitäisi osata soittaa tiettyjä soittimia ja käyttää laajasti tietotekniikkaa opetuksessa. Seuraavissa sitaateissa Malva ja Laine kertovat näistä.

Malva: "Tiesin että musiikinopettaja soittaa perinteisesti gaudeamuksen. Siinä vaiheessa kun ne ei lähteny vielä selkärangasta, aloin treenaan niitä ihan tolkkottomasti... Varmaan oma mielikuva siitä, mikä on ammattimuusikko, että

täytyy osata tietyt jutut, että huomaa että on odotuksia mitä musiikinopetus pitäis olla ja jokaisella on omat ja pitäis olla että mikä vastaa heidän musiikintyyliä.”

Laine: “Et mää ajattelen että musiikinopettajan ehkä valitettavasti pitäis olla sitten niinku miksaaja, tuottaja, äänitekniikko vähintäänkin kyetäkseen selviytyäkseen päivittäisestä työstä... Se mistä mää eniten otan paineita, niin se tekniikan osaaminen on vielä ehkä semmosessa lapsipuolen asemassa, vaikka oon siihen saanu koulutustakin kyllä... Mut itellä niinku paitsi luokanlaitteistot pitää osata käyttää niin myös salin äänentoisto käyttää niinku tämmöstä äänitystekniikkaa hallita aika suuressa määrin.”

Malvalla ja Lainella on molemmilla käsitys siitä, millaisia taitoja musiikinopettajan tulisi osata. Liialliset vaatimukset ja ihannekäsitykset voivat aiheuttaa opettajassa riittämättömyyttä (Koro 1998, 132). Musiikinopettajat ottavat puheeksi musiikinopettajuuteen liittyviä muitakin paineita. Alla olevissa sitaateissa haastateltavat kertovat työn määrään ja sen pysyvyyteen liittyvästä paineesta.

Malva: “Ala on aika haluttu ja paikkoja ei oo kovin paljon tarjolla... Lukiossakin on semmosia kursseja mitä ei oo pakko ottaa niin on kokenut sen että jotta lukiolaiset valitsee syventäviä ja soveltavia niin ne millä ne on mukana eli ykkös kurssi niin ne pitää toimia, mutta tottakai ne kolmos nelosetkin mutta siinä on semmonen ajatus että jos alkaa tulla semmonen fiilis että kurssit ei oo hyviä ja tunnit ei oo hyviä niin ne ei toteudu. Kun on syventäviä kursseja ja valinnaisia, niin nehän määrittää oman palkan, jos joku kurssi ei toteudu niin otetaan palkasta pois niin minusta se on aika raakaa, ja moni ei varmaan ajattele että opettajan työhön kuuluu tuommosta. Elikkä oma palkka määräytyy sen mukaan paljonko kursseja toteutuu ja pakollisia on aika vähä. Eli täytyy saada valinnaiset kurssit toteutumaan... Työtilanne yhteiskunnassa ja taloudellinen tilanne, kuinka pakko on. Alueella jossa hyvä työtilanne ja oma taloudellinen tila on hyvä niin helpompi hengittää. Mutta jos alueella missä vähän töitä ja oma taloudellinen tila vaatii töitä ja tiukemmat vaatimukset niin sekin vaikuttaa.”

Aarni: “Koen, että minun pitäisi kyetä aivopesemään oppilaat koteineen valitsemaan lisää musiikkia koulussa, kun opetussuunnitelma on tehnyt siitä entistäkin vaikeampaa.”

Haastateltavat kertovat, kuinka heidän palkka riippuu kurssien toteutumisesta. Musiikki on osittain vapaavalintainen aine yläasteella ja lukiossa, eikä siitä ole pakollisia kursseja kuin yksi tai maksimissaan kaksi. Tämä aiheuttaa musiikinopettajille paineen onnistua pakollisissa kursseissa, jotta oppilaat haluaisivat tulla myös valinnaisille kursseille. Oppilaiden halukkuus osallistua musiikintunneille vaikuttaa suoraan musiikinopettajan palkkaan. Kurssien vähäisyys vaikuttaa myös siihen, ettei musiikinopettajien paikkoja ole tarjolla juurikaan. Aarnin vastauksista käy ilmi, että hän kokee opetussuunnitelman olevan esteenä musiikin valinnaisuuteen. Oppilaat eivät valitse musiikkia, koska toisena vaihtoehtona on heille mieluisampia aineita. Opetussuunnitelmassa (2014) taide- ja taitoaineita ovat musiikin lisäksi kuvataide, käsityö, liikunta ja kotitalous. Valtioneuvoston asetuksessa yläasteella tulee kouluissa olla viisi vuosiviikkotuntia vapaavalinnaisia taide- ja taitoaineita. Näiden tehtävä on syventää oppilaiden osaamista oppilaan oman valinnan mukaan. Valinnaisia opintoja voidaan järjestää syventävinä ja soveltavina opintoina, tai useasta aineesta muodostetuista oppiainekokonaisuuksista. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014, 95.) Oppilaat ja heidän perheet eivät Aarnin mukaan ole ymmärtäneet musiikin tärkeyttä opetuksessa.

Vaikka opettajat kertovat kokeneensa paineita valinnaisien kurssien järjestämisestä, he myös kertoivat resurssien vähäisyydestä. Opetusalan ammattijärjestön (2017) toteutetussa tutkimuksessa opettajien työhyvinvointi on heikentynyt, sillä kuormitustekijöitä on liikaa verrattuna annettuihin resursseihin. Myös musiikinopettajat kertovat, ettei työn määrä vastaa heille annettuihin resursseihin.

Halla: *“Vaikka itellä on semmonen mielikuva semmosesta täydellisestä esityksestä. Siihen ei välttämättä näillä resursseilla ja aikamäärillä päästä.”*

Vieno: *“Tulosta ei synny ilman määrätietoista työtä, mutta harjoituksia pidetään normituntien puitteissa.”*

Sekä Hallalla että Vienolla oli mielikuva halutusta päämäärästä, mutta siihen täytyi pyrkiä sillä aikamäärällä mitä oli annettu. Räisäsen (2012, 17; 76) toteaa, että kun yksilö joutuu ylittämään hänelle annetut resurssit, hän todennäköisesti kokee uhkaa ja stressiä. Kuormitusta syntyy, kun työssä on runsaasti vaatimuksia, mutta vähän hallintamahdollisuuksia (Nurmi ym., 2017, 221). Lainen seuraavassa kertomuksessa nousee esille se, että vaikka musiikintunteja on vähän, niin tunneilla on todella paljon oppilaita kerrallaan. Tämä liittyy myös vahvasti musiikinopettajan ammattiin kuuluviin resursseihin.

Laine: *“Vaikka lukiossa, kun osa sieltä saattaa tulla musaluokilta ja osa on opiskellu seiskalla musiikkia, eikä yhtään tippaa sen jälkeen, et ei tiedä vaikka mitä melodia tarkoittaa. Osa sitten osaa sointukäännökset kaikilla soittimilla ja sillain että, joo mitä tässä sitten pitäisi yrittää vaatia tästä koko 35 hengen ryhmältä. Et se on varmaan sitten semmonen, et koen niiden turhautuneisuutta ja semmosta niinkun ei niin rakentavaa itsekriittikiä, vaan semmoista itseruoskintaa siinä lukion massakurssin pakollisten massakurssien kohtaamisessa, sillä siinä vääjäämättä tiedän heikoin 10-20% on ihan pihalla, vahvin 10% on ihan turhautunut, koska on pakko mennä sen ison massan mukaaan, mikä siinä keskellä ehkä möllöttää, ja on mahotonta aikea eriyttääkään niin isossa porukassa, koska ryhmät isoja ja tunteja niin vähän.”*

Lainen kertomuksesta käy ilmi, että musiikintunneilla saattaa olla todella paljon eritasoisia opiskelijoita. Oppilasmäärät voivat olla hyvinkin suuria yhdellä kurssilla, mikä aiheuttaa turhautuneisuutta Lainen kertomusten mukaan. Vaikka suurin osa näistä yllä esitetyistä kertomuksista käsittelee opettajien vähäisiä resursseja, musiikinopettajat kertovat kokevansa näissä itsekriittisyyttä. Nurmen (2017, 24-26) mukaan työn kiireisyys ja hektisyys vaikuttavat yleisimmin opettajien negatiivisiin tuntemuksiin ja aiheuttavat ylimääräistä stressiä. Musiikinopetuksessa yksi suurimpia vaatimustekijöitä onkin työympäristön ongelmat sekä työn määrä ja kiireisyys (Hakanen, 2006, 37).

Opettajan työ on vaativaa, jossa heiltä vaaditaan ihan kohtuuttomiakin asioita. Alla olevassa sitaatissa Laine kertoo oman näkemyksensä asiasta.

Laine: *“Pitäs puuttua kiusaamiseen, että mitä te oikeen luulette, mitä me täällä yritetään tehdä kaikkinemme, että ihan kaikkeen ei vaan voi puuttua. Nyt meidän pitäs huolehtia, että aamupalat on syötynä ja lounas syödään ja välipalatkin pitäs olla täällä ottamassa ja kasvattaminen pitäs tehdä kokonaan täällä. Opettaa miten kunnioitetaan muita ihmisiä ja omaisuutta, omiakin rajoja, omia seksuaalisia rajoja.”*

Lainen vastauksessa nousee esille hänen tuntemuksensa siitä, että opettajat jäävät yksin lasten kasvatuksessa. Hänen mielestä oppilaiden vanhempien tulisi ottaa enemmän vastuuta omien lastensa kasvatuksesta. Tällaiset vaatimukset aiheuttavat tulkintamme mukaan Laineessa ylimääräistä itsekriittisyyttä ja stressiä. Niemen (2007) mukaan vanhempien ja kodin odotukset koulua ja opettajia kohtaan kasvavat ja erilaistuvat jatkuvasti, kun oppilaiden kodeissa elämisen

tavat ja arvomaailma vaihtelevat. Tämän myötä näkemys koulutyön tarkoituksesta ja tavoitteista muuttuu jatkuvasti. (Niemi, 2007, 63.)

4.2.2 Itsestä johtuvat tekijät

Edellisessä luvussa kuvatut tekijät itsekriittisyyden ilmenemiseen johtuivat pääasiassa ulkopuolisista tekijöistä. Tässä kappaleessa käsittelemme musiikinopettajista itsestään johtuvia tekijöitä. Näillä tarkoitamme opettajien omasta persoonallisuudesta, omista ajatuksista, sekä omista toiminta- ja tottumistavoista johtuvia tekijöitä. Ruismäen (1991) ja Korpisen (1994) mukaan opettajan persoonallisuuden piirteisiin kuuluvat käsitykset hyvästä opettajuudesta ja hänen ominaisuuksistaan. Käsitykset hyvästä opettajuudesta ja sen tavoittelusta näkyvät myös ammatillisessa minäkäsityksessä. (Ruismäki 1991, 49; 65-66; Korpinen, 1994, 141-142;146.) Tämän luvun keskeisimmiksi teemoiksi nousi oma epävarmuus, sekä vaativuus itseään kohtaan.

Seuraavissa sitaateissa musiikinopettajat kertovat omasta epävarmuudestaan ja riittämättömyyden tunteistaan liittyen omaan soittamisen tasoon.

Malva: *“Vaikka on ammattimuusikoksi opiskellu ja käyny mukon ja soittanu vaikka mitä juttuja ja esiintyny vaikka tosi paljon niin tosta tuli semmonen että tietynlainen koska se piano ei ja en ollu oikeestaa koskaan pianolla esiintynyt. Vaikka oli käyny pianotunneilla, ja soittanut pianoa ja treenannu ihan viimesenpäälle niin se saatto olla, en oo ihan varma niin ensimmäisiä kertoja kun soitti pianoa julkisesti missään, ja sitten niinkö anto niille tilaisuuksille tosi ison painon.”*

Aarni: *“Itsekriittisyyttä oli uran alkuaikoina esim kitaransoittotaitojeni tasosta, koska olen laulaja ja pianisti.”*

Malva ja Aarni kertovat kokeneensa itsensä aikaisemmin epäpäteväksi musiikinopettajaksi, vaikka tiesivät harjoitelleensa ja opiskelleensa paljon. He kertovat etenkin tunteneensa epävarmuutta omista musiikillista taidoistaan tietyissä soittimissa. Laine puolestaan miettii seuraavassa kertomuksissaan, että tyytyykö liian vähäiseen, vai tulisiko hänen kouluttautua vielä paremmin.

Laine: *“Laitan aidan liian matalalle töissä...että hakeakko tai pyrkiäkö siihen ultimaattiseen musiikinopettajuuteen, että on joku päivä siellä sibeliuslukiossa*

opettajana. Et tavallaan, vai onko se tyytymistä et mää opetan ihan vaan tavallisessa lukiossa, jossa ei oo musiikkiluokkalaisia.”

Tässä sitaatissa nousee mielestämme esille Lainen vähättelevä sävy omasta työkuvastaan. Riittämättömyys heijastuu ajatuksesta, ettei hän opeta musiikkiluokkalaisia. Ruismäen (1991) ja Korpisen (1994) mukaan ammatillinen minäkäsitys on osa opettajan itsetuntoa, ja hänen omakohtainen kokemus itsestään työnsä toteuttajana. Kysymykset, kuten: “mihin minä pystyn?”, “mihin minä pyrin ammatissani?” liittyvät ammatilliseen minäkäsitykseen ja -minäkuvaan. Se on oman ammattiroolin omaksumista ja sisäistämistä työn kautta. (Ruismäki 1991, 49; 65-66; Korpinen, 1994, 141-142;146.) Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan ihanneminään kuuluu henkilön ihailemat ominaisuudet ja luonteenpiirteet, jotka hän haluaisi omata. Siihen kuuluvat myös moraaliset ja eettiset odotukset, jotka ihminen itselleen asettaa. Ihminen ei liitä ihanneminää hänen todelliseen minäkuvaansa, vaan pitää ihanneminää enemmänkin tavoitteena, mihin pyrkii. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 118.)

Lisäksi haasteltavat kertovat vaativansa myös itse itseltään paljon, ja haluavansa onnistua parhaalla mahdollisella tavalla. Tällainen ajattelu aiheutti haastateltavillemme itsekriittisyyttä. Aineistosta ilmeni myös joidenkin opettajien hyvinkin perfektionistinen tapa toimia. Tämän vuoksi he asettivat mielessään opettajuuteen liittyville tilaisuuksille suuren painoarvon. Hershenbergin ja muiden tutkijoiden (2016, 97-100) mukaan itsekriittisyyteen taipuvaiset henkilöt ponnistelevat yleensä tehtäviensä eteen. Seuraavissa sitaateissa Malva ja Vieno kertovat omista toimintatavoista, joiden kokevat olevan osa heidän persoonallisuuttaan. Jo aikaisemmin “itsekriittisyyden välimuoto” -kappaleessa esille tullessa Malvan sitaatissa ilmenee itsekriittisyyden lisäksi perfektionistista lähestymistapaa.

Malva: “Ennen saatto olla enemmän perfektionistinen lähestymistapa... Ei oo kriittisyyttä vaan toiminnantapaa. Mulla on tapana mennä aika syvälle niihin asioihin mitä tekee ja haluaa viedä loppuun ja jos ei vie niin se tuntuu että se jäi kesken.”

Vieno: “Olen vaativa itselleni ja muille. Se on osa persoonaani. Esityksiltä vaadin paljon, treenaan vapaa-aikana. Työhöni kuuluu paljon esiintymisiä siellä sun täällä, otan ne vakavasti, ja nautin niistä, mutta tulosta ei synny ilman määrätietoista työtä. Välillä tulee takkiin, olisi pitänyt harjoitella vielä enemmän.”

Malva ja Vieno kertovat molemmat olevansa vaativia ja jopa perfektionismisia omaa työtään ja omia suorituksiaan kohtaan. Kurkelan (1997) mukaan perfektionistinen henkilö vaatii itseltään täydellisiä suorituksia, ja kokee jatkuvaa riittämättömyyttä. ”Epätäydellisyys ja joutenolo eivät ole hyväksyttäviä. Pakonomainen pyrkii rauhoittamaan olemisen kauhua, epävarmuutta tai epätyytyväisyyttä. Se on heikkouden ja epävarmuuden tunteen torjuntaa.” Näin kuvaa Kurkela perfektionismin ajatusmaailmaa, mikä on yhteydessä häpeän piilottamiseen. Terveessä suhtautumisessa perfektionismiin kuuluvat vastuu työstä, parhaansa yrittäminen, mutta myös kyky hyväksyä puutteellisuus. Siinä ei ole erinomaisuuden pakkoa, eikä työ ole kaikki kaikessa, jolloin ymmärretään tekemisen levollisuus. (Kurkela, 1997, 388-389.) Alla olevassa sitaatissa Malva kuvailee omaa työnsä onnistumista asteikolla. Tulkitsimme tämän terveemmäksi suhtautumiseksi työhä kohtaan, sillä Malva kykenee hyväksymään oman puutteellisuuden.

Malva: *”Kun oli onnistunut tietyllä tasolla, nykyään aattelee haarukalla että jos tunti on onnistunut tai asia/esiintymine on onnistunut 8 tasolla tai 8-9 tasolla niin aattelen sen onnistuneena vaikka ennen se piti olla 9,98... Kyllä mää tunnistan omat onnistumiset, mutta mitähän niistä sanoisin..... Kyllä sitä osaa nekin huomioda ja iloita niistä. mutta mitähän sanoisin.....”*

Malva kertoo vaatineensa ennen itseltään lähes täydellistä suoritusta, mutta nykyään olevan tyytyväinen jo vähän alhaisempiinkin saavutuksiin. Onnistumisista hän kertoi iloitsevänsä, mutta haastattelutilanteessa sitä oli vaikeaa kertoa. Martelan ja Jarenkon (2014) mukaan silloin, kun oma vaatimustaso on sopusuhtainen oman osaamisen ja käytettävien resurssien kanssa, on mahdollista kehittyä paljon ja olla tyytyväinen itseän. Jos itseltä vaatii liikaa, niin epäonnistuu ja ahdistuu herkemmin. Toisaalta jos vaatii liian vähän, ei välttämättä jaksa yrittää parastaan. (Martela & Jarenko 2014, 29-30.) Myös Laine kertoi tavoittelevansa täydellistä suoritusta, kunhan siihen pääsee mahdollisimman vähäisellä työllä.

Laine: *”Tottakai onhan luonteessa oleva piirre semmonen, ei nyt ehkä ihan perfektionismi, oon mää joissakin asioissa perfektionistikin, mutta en mää niinku työasioissakaan. Et tää on sitä mun perfektionismia, et mää en halua tehdä tyhmää ylimäärästä, hyödytöntä työtä, esim. semmoset mahd. opekokoukset tai tiimit, joissa ei mun mielestä käydä mitään järkevää asiaa, tai jota ei voisi ottaa powerpointilla ite haltuun kotona 5min. Elikkä voisin sanoa, että hyvinkin perfektionisti, 10 tyttö, tai semmonen että haluaa tehdä sen parhaimpansa, tai*

haluaa tehdä sen parhaimman suorituksen, mutta tavaallaan optimoida sen niin että mahdollisimman vähällä vaivalla siihen parhaimpaan suoritukseen.”

Laine kertoo omaavansa tietynlaisen perfektionistisen tavan, joka välillä näkyy myös hänen työssään. Jaatisen (2017) mukaan perfektionismiin taipuvaiset henkilöt vaativat itseltään paljon. Perfektionismi voi huonoimmillaan aiheuttaa voimakasta itsekriittisyyttä. Itsekriittisyys voi puolestaan vaikuttaa haitallisesti esiintymiseen aiheuttaen voimakasta esiintymisjännitystä ja epävarmuutta. Esiintymisessä pienetkin virheet saattavat tuntua täydelliseltä epäonnistumiselta, mikäli kyseessä on voimakkaasti itsekriittinen ihminen. Jatkuva täydellisyyden tavoittelu voi johtaa suorittamiseen, jonka vuoksi nautinto tekemisestä voi kadota. (Jaatinen, 2017, 19.) Arjaksen (1997) mukaan perfektionismi ilmenee usein epärealistisina tavoitteina, joihin pääseminen on hyvin vaikeaa. Perfektionismi voi antaa hyvän pohjan harjoittelulle, mutta huonona puolena perfektionismi voi aiheuttaa jatkuvaa tyytymättömyyttä omia suorituksia kohtaan. (Arjas, 1997, 19-22.)

4.2.3 Sosiaaliset tekijät

Sosiaalisilla tekijöillä tarkoitamme musiikinopettajuuteen liittyviä sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien itsekriittisyyteen. Aineistomme musiikinopettajilla on halu olla pidetty opettaja, ja tulla hyväksytyksi työyhteisössä. Musiikinopettajat vertailivat itseään muihin opettajiin, esimerkiksi omassa koulussaan tai sosiaalisen median myötä. Himbergin (1996, 55-56) mukaan opettajat reflektoivat itseään ja omaa toimintaansa aina ulkopuolelta käsin. Tarkastelemmekin tässä osiossa musiikinopettajien ajatuksia siitä, mitä he ajattelevat muiden heistä ajattelevan. Tähän liittyi haastateltavillamme paljon näyttämisen halua, ja muiden vakuuttamista. Seuraavassa sitaatissa Malva kertoo uransa alkuvaiheesta, kun halusi tehdä omalla työllään muihin vaikutuksen. Myös Halla kertoo haluavansa tehdä työt erityisen hyvin sillon, kun muut näkevät tuloksen.

Malva: “Kun oli sijaisuudessa ja tää oli oikeestaan se ensimmäinen kerta kun ne kaikki muut opettajat on siellä kuulemassa ja oppilaat ja heidän vanhemmat, ja siellä oli rehtori paikalla... Ainakun tuli joku uus juttu niinku vaikka jouluna, no joo tai uus paikka, niin pitää taas vakuuttaa ne uudet tyypit ja antaa itestä se hyvä kuva... Jos satut saamaan sijaisuuden niin sitte sitä haluaa vakuuttaa, ainakin minun ajattelussa, esimiehet ja kollegat... Mutta aluksi varsinkin veti juttuja ekaa kertaa ja uusissa paikoissa niin se oli vähän niinku näytön paikka.”

Halla: *“Tottakai sitä aina haluaa tehdä työnsä mahdollisimman hyvin, ja etenkin semmosen mikä tulee niinku kaikkien näkyville.”*

Musiikinopettajat kertovat haluavansa suoriutua erityisen hyvin silloin, kun muut näkevät työnsä tulokset. Toskalan (2005) mukaan ihmisillä on tarve nähdä itsensä niin, että hänen on mahdollista saada muiden hyväksyntä ja arvostus. Tunteet ja merkitykset, jotka liittyvät hyväksytyksi tulemisen uhkiin heijastavat arvottomuutta, häpeää, riittämättömyyttä, sekä muita vastaavia merkityksiä. (Toskala, 2005, 100-101.) Siitosen (1999) mukaan muiden hyväksyntä auttaa henkilöä tuntemaan itsensä tervetulleeksi omassa työssään ja tekemisessään. Tämä puolestaan on yhteydessä ilmapiiriin turvallisuuteen, luottamukseen sekä arvostuksen kokemiseen. (Siitonen, 1999, 144.)

Tasapainoinen ja itsevarma aikuinen ei näkyvästi kerjää hyväksytyksi tulemistä, mutta jokainen sitä kuitenkin kaipaa työyhteisöissä. Se liittyy ihmisten välisiin suhteisiin, joissa henkilö haluaa saavuttaa tietynlaisen aseman muiden silmissä. Tähän henkilö pääsee, kun hyväksyy ja pyrkii saavuttamaan ympäristön vaatimukset. (Turunen 1997, 48–49.) Yksilöt voivat jopa muuttaa omia näkemyksiään ja muokata identiteettiään muiden mielipiteiden ja näkemysten mukaan. Ihmisillä on myös tietynlaisia odotuksia siitä, miten eri tilanteissa eri henkilöiden pitäisi toimia. (Sakki, Menard & Pirttilä-Backman, 2017, 114.) Musiikinopettajilla oli myös tarve tulla hyväksytyksi ja olla pidetty oppilaiden silmissä. Tämä aiheutti heille paineita, sekä halua näyttää osaamisensa ja oman parhaan itsensä.

Malva: *“Sillon kun tänne tuli niin tulin kesken vuoden niin se edellinen jäi eläkkeelle ja hän oli hirveän pidetty. Piti ikäänkuin astua hänen saaapaisiin.”*

Halla: *“Palaute saattaa tulla opiskelijoilta suoraan. Riippuu myös keneltä palautetta saa, eli jos on henkilö joka on äärimmäisen auttavainen ja mukava tunnilla, on helpompi ottaa kritiikkiä vastaan kun semmoiselta jota ei kiinnosta pätkän vertaan. Semmosen kritiikki sattuu kovemmin, jos oppilas muutenkin dissaa ainetta ja mua. Semmoselta on vaikeampi ottaa rakentavasti vastaan palautetta.”*

Malva kertoo kokevansa paineita siitä, että hän on tullut pidetyn opettajan tilalle. Hän halusi näyttää oppilaille olevansa hyvä ja mukava opettaja, kuten hänen edeltäjänsäkin. Hallaa puolestaan harmittaa kriittiset palautteet oppilailta, jotka eivät muutenkaan tuntuneet pitävän hänestä. Hän toivoi olevansa oppilaiden keskuudessa pidetty, minkä vuoksi tämä harmitti häntä.

Molemmat opettajat toivoivat että voisivat vastata oppilaiden toiveisiin, ja olla pidettyjä heidän keskuudessaan. Kelchtermansin (2007, 77) mukaan hyvänä opettajana pidetään sellaista joka vastaa muiden tarpeisiin ja vaatimuksiin. Grandellin (2018) mukaan ihmisten taipumus tulla hyväksytyiksi muiden silmissä, lisää heidän riittämättömyyden tunnetta. Tämän myötä moni kritisoi itseään siitä, mitä on tehnyt tai sanonut toisten seurassa. (Grandell, 2018, 18.) Seuraavassa sitaatissa Halla kertoo haluavansa olla myös oppilaidensa kanssa samalla viivalla, jotta opiskelu olisi kaikkien kannalta mukavampaa.

Halla: *“Palautteesta on tullu monta kertaa semmosta, että opiskelijat ovat kokeneet, että opettaja on lämmin persoona, jota on helppo lähestyä. Oppilaat kokevat, että on myös enemmän kaveriopettaja, ku opettajaopettaja. Kutsuvat lempinimellä ja sillälaila on välittömät välit.”*

Halla piti tärkeänä sitä, että hänellä on oppilaiden kanssa hyvät välit. Niemen (2007) mukaan hyvät välit opettajaan auttavat lapsia ja nuoria toiminaan auktoriteetin mukaan. Pidetty opettaja on mieluisa roolimalli kehittyvälle lapselle tai nuorelle. Opettajan näyttämä malli hyvästä yhteistyöstä toimii mallina nuorille siitä, miten työyhteisö keskinäinen vuorovaikutus toimii parhaimmillaan. (Niemi, 2007, 68.)

Hyväksytyksi tulemisen lisäksi ihmisillä on myös taipumus vertailla itseään muihin, sekä seurailla muiden reaktioita, kun itse kertoo tai tekee jotain. Toisten eleet, ilmeet ja äännähdykset vaikuttavat merkittävästi siihen miten tärkeänä henkilö pitää omaa asiaansa tai itseään. (Peräkylä & Gronow, 2017, 72.) Seuraavissa sitaateissa Laine ja Ella kertovat vertailusta.

Laine: *“Ehkä se mistä mää eniten nykyään otan paineita on musaopettajien facebook-ryhmä, otan sieltä toki myös aika paljon ideoita, ja eihän siitä tarvis ottaa paineita mutta sit jonku verran jos sinne jaetaan oikeen onnistuneita juttuja ja valmiita pohjia/projektisuuunnitelmia tai videoita tms. miten törkeen hieno musikaali me täällä toteutettiin nii sillon aina välillä tulee semmonen et JAHAS pitäskö sitä sitten välillä minunki tommonen tehdä... Kun jotkut kertoo jostain äänitysprojekteista, mitä ne on tehny oppilaiden kanssa, kun minä mietin et minkäköhänlainen kolmen hengen 9-valinnaisryhmä mulla pitäis olla näpeissä et niinku uskaltaisin alkaa sillä asteella värkkäämään mitä se vaatii.”*

Vieno: *“Olen mielessäni vertaillut itseäni muihin musiikinopettajiin, sekä siihen kuka on valmistunut Sibelius Akatemiasta, kuka ei.”*

Aineistosta nousi esille, että musiikinopettajat vertailivat omia taitojaan muihin, ja kokivat painetta suoriutua yhtä hyvin. Keltikangas- Järvisen (2017) mukaan lapsuudessa saatu hyväksyntä onnistumisista voi johtaa jatkuvaan suorittamiseen ja itsensä vähättelyyn. Tämä voi muodostua aikuisena jatkuvana itsetunnon ongelmana ja riittämättömyyden tunteena. Ihminen ei kykene asettamaan itselleen tavoitteita ja olemaan tyytyväinen suoritukseen, vaan tavoitteet tulevat ulkopuolelta vaatimuksina, jotka säätelevät onnistumisen tunteita. Oma tunne jää toissijaiseksi ja itsensä vertailu muihin ihmisiin on voimakkaampi. Ihmiselle voi jäädä elämään ajatusmalli: ”Aina on joku, joka osaa tehdä asiat paremmin, jolloin oma hyväkin suoritus muuttuu epäonnistumiseksi”. (Keltikangas-Järvinen, 2017, 132-135.) Myös Neffin (2016, 17) mukaan aina löytyy joku, joka pärjää paremmin ja saavuttaa enemmän. Grandell (2018) toteaa, että omaan työhön ja uraan liittyvät vertailut ovat hyvin yleisiä aiheita itsekriittisyydelle. Globalisaation myötä vertailupohja yltää internetin kautta koko maailmaan. (Grandell, 2018, 18.) Sulsin, Martinin ja Wheelerin (2002) mukaan ihmiset vertailevat itseään muihin monista eri syistä. Vertailun myötä he voivat arvioida itseään suhteessa muihin tai vahvistaa itseään. (Suls, Martin & Wheeler, 2002, 11.) Suorituskeskeisen yhteiskunnan myötä tehokkuutta arvostetaan, minkä vuoksi opettajat vertailevat ja tarkkailevat toisten saavutuksia suhteessa omiinsa (Blake, Smeyers, Smith & Standish, 1998, 1).

4.3 Työhön suhtautuminen

Kolmas yläluokkamme koskee musiikinopettajien suhtautumista omaan työhönsä. Se kuinka vakavasti suhtautuu työhön tai kuinka tärkeänä pitää omaa työpanostaan, vaikuttaa siihen kuinka suhtautuu itseän ja omaan tekemiseen. Jos musiikinopettajat esimerkiksi suhtautuvat työhönsä vakavasti, he todennäköisesti myös vaativat itseltään enemmän. Puolestaan jos opettaja suhtautuu työhön rennosti, hän myös osaa suhtautua itseensä keveämmin. Grandell (2018, 17) mukaan itsekriittisyys liittyy välittämiseen, jolloin on luonnollista kokea itsekritiikkiä asioista, jotka kokee itselleen tärkeäksi. Haastateltavien työn vakiintuminen ja iän myötä tulleet kokemukset ovat olleet vaikuttamassa heidän sanojensa mukaan tapaan suhtautua työhön. Nämä kokemukset ovat olleet suurimmalla osalla lievittämässä työstä otettavia paineita ja itsekriittisiä ajatuksia. Toisaalta työn myötä saatu kokemus, on johtanut jossain haastateltavissamme tarkempaan itsetutkiskeluun ja itsekriittisempään suhtautumiseen.

Opettajan työssä reflektiivinen toiminta on välttämätöntä, koska sen avulla opettaja kykenee tarkastelemaan aikaisemmin kokemiaan tilanteita sekä suhtautumistaan toimintaan (Laine,

2004, 71). Kelchtermansin (2007) mukaan jokaisella opettajalla on oma näkemys siitä, mistä muodostuu suotuisat työolosuhteet hyödylliseen ja antoisaan työn tekemiseen. Olosuhteet tulisi olla sellaisia, että opettaja on työssään tyytyväinen, ja saa tyydytystä omasta toiminnastaan. Opettajat pyrkivät vakiinnuttamaan työolosuhteet, ja turvaamaan oman paikkansa, jotta kykenisivät toimimaan työssä antoisasti. (Kelchtermans, 2007, 85.) Opettaja kykenee reflektiivisellä toiminnallaan muuttamaan omaa käyttäytymistään, ja parantamaan suorituksiensa laatua (Ojanen, 1996, 51).

Tässä osiossa käsittelemme opettajien työkokemusta, työhön liittyviä toimintatapoja sekä yleisiä käsityksiä omasta työstä. Näiden kautta voimme ymmärtää tekijöitä, jotka aiheuttavat opettajille itsekriittisiä ajatuksia.

4.3.1 Työkokemus

Työkokemusen myötä oma suhtautuminen työhön voi muuttua. Aineistosta kävi ilmi, että työkokemus ja työn vakiintuminen auttavat musiikinopettajia suhtautumaan rennommin sekä työhön että itseensä. Oma työkokemus auttaa muodostamaan itselle tärkeitä ja hyväksi havaitut rutiinit ja tavat. Myös vanheneminen ja iän tuoma kuilu oppilaisiin auttaa tarkastelemaan oppilaita etäämmältä, sekä stressaamaan vähemmän. Näiden myötä itsekriittisyys vähentyi, eikä ollut enää haitallisena tekijänä musiikinopettajan mielessä. Haastateltavat kertovat, että työn vakiintumisen myötä muut opettajat ja oppilaat oppivat tuntemaan musiikinopettajansa. Tämä on helpottanut haastateltaviemme työtä, sillä toisten vakuuttaminen ja omien taitojen todistaminen ei ole enää keskiössä. Malva kertoo seuraavassa sitaatissaan oman itsekriittisyyden vähentymisestä työkokemuksen myötä.

Malva: *“Niinku uran alkuvaiheen semmonen tosi iso kynnys... Mulla on ollu semmonen taipumus jossakin kohtaa, nykyään sitä ei niikään ole. Mutta semmonen tosi voimakas kriittinen ääni ja sen kans on saanu tehdä töitä mutta niin tosiaan päässy paljo eteenpäin ja sitä ei enää juurikaan ole... Kurssien kohalla on helpottunu kun on vakituksena ja toimintatavat on vakiintuneet. Toki ne vuodetkin on, seki että on yks paikka missä on oma vakituinen sopimus niin seki helpottaa ettei tarvi olla uudessa paikassa vakuuttamassa niitä uusia esimiehiä. Ja oma kulttuuri vakiintuu siinä paikassa että se on kaikilla tiedosa mitä ne musiikin kurssit ja musiikin opiskelu täällä on. Kun on ollut pidempään niin*

oppilaat tietää mitä täällä tehdään ja tietää tyypin mikä on tärkeää tuon ikäsillä mikä on tullut huomattua.”

Malvan kertomuksessa itsekriittisyys on vähentynyt huomattavasti, jos vertaa uran alkuvaiheisiin. Hän on saanut vakituisen työsopimuksen, minkä myötä kokee helpotusta työssä. Työn varmuus ja vakiintuminen antavat työhön uudenlaisia voimavaroja, jotka auttavat jaksamaan ja kehittymään työssä (Bakker & Demerouti, 2007, 309-310). Myös aineistomme muut musiikinopettajat kertovat työkokemuksen mukana tulleesta rennommasta oteesta, ja myötätunnosta itseä kohtaan. Seuraavissa sitaateissa Halla ja Aarni kertovat kuinka elämäkokemus on tuonut perspektiiviä työhön.

Halla: “Tietenkin mitä enemmän on tullut sitä opetusta ja opettamisvuosia niin on tullut myös rennompia oteita... Sitä osaa tavallaan häröilyjä jättää vähemmälle nyt mennään tällä. Elämän realiteetit on tuonut perspektiiviä.”

Aarni: “Vuodet ovat tuoneet helpotusta, osaan ne taidot, mitä opetan ja peruskoulussa taso ei ole korkea. Materiaalin kerääminen ja hallinta on auttanut. Kokemus on vaikuttanut paljon suhtautumiseen itseäni, sillä olen huomattavasti myötätuntoisempi itseäni kohtaan ja oppilaitani kohtaan. Jälkimmäinen tunne kehittyy rinnakkain oman vanhemmuuden kanssa.”

Molempien sitaateissa näkyy työkokemuksen myönteiset puolet työhön suhtautumisessa. Molemmat myös mainitsevat, että osaavat laittaa asiat tärkeysjärjestykseen. Aarni kertoo olevansa nykyään myötätuntoisempi myös oppilaitaan kohtaan. Opetusmateriaalien kertyminen vuosien varrella on auttanut nykyisessä opetuksessa, sillä enää ei tarvitse etsiä ja opetella kaikkea alusta. Seuraavassa sitaatissa Laine kertoo kuinka ryhmänhallintataidot ovat kehittyneet työkokemuksen myötä. Hän kokee oman asemansa turvallisemmaksi nyt, kuin uran alkuvaiheessa.

Laine: “Nyt se ryhmän haltuun ottaminen tai oppilaan kohtaaminen on tietyllä tavalla tullut rutiinin myötä luontaisemmaksi tai se ei jännitä tai pelota samalla lailla kun alkuaikoina. Edelleenkin jännittää uusien ryhmien kohtaaminen ja tavallaan se ryhmäytymisprosessi. Mutta nyt siihen on enemmän keinoja, itsevarmuutta ja semmosta mukavampaa iän tuomaa kuilua oppilaisiin. Sillon kun aloitin, olin 25v niin oon ollu viisi vuotta vanhempi kun ne vanhimmat lukiolaiset, et nyt mä oon 20 vuotta vanhempi, et se on sillä lailla voi jotenkin ajatella

semmosen aikuisuuden ja ammatillisuuden takaa sitäkin asiaa, vähän etääntyneenä, ei tarvi ns. resata enää siitä, eikä olla kriittinen itselle siitä.

Lainenkin kertomuksessa vuodet ovat tuoneet hänelle helpotusta. Asioita ei enää katsota niin vakavien linssien läpi, vaan työkokemuksen myötä oma asema ja auktoriteetti on löytänyt paikkansa työyhteisössä. Nurmen (2006) mukaan iän myötä minäkuva monipuolistuu, jolloin ihminen näkee eri puolia itsessään, millainen on fyysisesti, emotionaalisesti, kognitiivisesti ja sosiaalisesti. Mitä monipuolisemman minäkäsityksen yksilö omaa, sitä paremmin hän suojautuu negatiivisilta elämäkokemuksilta ja psyykkisiltä vaikutuksilta. (Nurmi ym., 2017, 160.) Vienon seuraavasta kertomuksesta käy ilmi, että hän kokee työkokemuksen auttaneen häntä haasteiden kohtaamisessa. Hän kertoo uskaltavansa kohdata niitä rohkeammin kuin ennen.

Vieno: "Nyt kun eläkeikä on jo käsillä, koen olevani urani huipulla. Tartun haasteisiin reippaasti rohkeammin kuin ennen. Uskallan yrittää ja tuoda osaamistani esiin melkolailla."

Vieno kertoo uskaltavansa nykyään kohdata työn haasteet rohkeammin kuin ennen. Tässä näkyy mielestämme iän mukana tuoma myötätuntoisuus ja varmuus itseä kohtaan. Vieno ei halua enää ottaa asioita liian vakavasti, vaan ennenminkin haluaa yrittää ja kohdata haasteita. Opettaja osaa ja uskaltaa kehittää itseään, sekä kokeilla uusia toimintamalleja, jos hän omaa vahvan ammatillisen identiteetin. Onnistumiset vahvistavat ammatillista itsetuntoa, kun taas pettymykset heikentävät sitä. (Nironen & Keskinen, 1992, 49.)

Työkokemuksen myötä musiikinopettajat ovat saaneet varmuutta omaan tekemiseensä, sillä enää ei tarvitse olla vakuuttamassa muita. Reflektiotoiminnan avulla opettajat kykenevät parhaimmillaan saavuttamaan tason, jolla toisten mielipiteistä ei olla enää riippuvaisia, ja jossa ulkoapäin tapahtuva ohjaaminen käy tarpeettomaksi (Laine, 2004, 71). Toisaalta työkokemus on tuonut mukanaan kriittisempää suhtautumista omaan työhön. Kun tietää ja osaa enemmän, helpommin myös vaatii enemmän. Reflektion ja kokemuksen avulla opettaja kykenee kehittämään omaa ammatillista osaamistaan (Kelchtermans, 2007, 91). Laine kertoo seuraavassa esimerkissään miten työkokemus on vaikuttanut hänen omaan suhtautumiseen.

Laine: "Mitä tavallaan kokeneemmaksi tuun, niin sitä kriittisemmäksi tuun, eli koko ajan tajuan, että niinku mitä enemmän kehitän ja monipuolistan opetusta ja arviointia niin sitä enemmän koen, että siinä olis kehitettävää ja

monipuolistettavaa. Tietyllä tavalla osasin sen ehkä ottaa sillon rennommin...Et menee näihin asioihin vähemmän energiaa ja pystyy siihen pedagogiikka tai didaktiikkaan keskittymään enemmän ja luomaan itelle niitä odotuksia ja paineitakin.”

Laine kertoi työkokemuksen myötä tulleesta kriittisestä äänestä. Hän kertoi olleensa työn alkuvuosina rennompia itseään ja opetustaan kohtaan, koska ei tiennyt laajasta pedagogiikasta. Nyt työn myötä hän kertoi ymmärtäneensä oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen, ja sen mitä siihen pääseminen vaatii. Jyrhämän (2002) mukaan pedagogisen ajattelun kehittyminen vaatii käytännön kokemusta, sillä kokemusten ja tiedon kautta ajattelukin kehittyy. Olennaista siinä on tietoisesti tuleminen opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja asioista, omien pedagogisten valintojen perusteleminen ja toiminnan tavoitteellisuuden tiedostaminen. (Jyrhämä, 2002, 97–102.)

Työkokemuksen myötä oppilaat ja opettaja alkavat luottamaan toisiinsa, mikä on hyödyksi kaikkien kannalta. Aikaisemmin esille tullut Hallan esimerkki, jossa hän kertoi oppilaiden kutsuvan itseään lempinimillä, kuvastaa tätä oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta. Malvan mukaan tällaisen luottamuksen ja positiivisen ilmapiirin saaminen vaatii aikaa, eikä sitä voi heti saavuttaa.

Malva: “Aina jos menee uuteen paikkaan, jos siellä on ollu joku pitkä aikanen opettaja tai vaikka ei oiskaan niin, että oppilaat alkaa luottaa. Se ottaa aina sen parisen vuotta varmaan aikaan. Että oma kulttuuri lähtee rakentumaan, se on tässä myös helpottunut, kun on ollut pidempään niin oppilaat tietää mitä täällä tehään ja tietää tyypin mikä on tärkeää tuon ikäsillä mikä on tullut huomattua. Kiintyy siihen henkilöön ei välttämättä niinkään siihen aineeseen.”

Malvan mukaan oppilaiden tulee tietää, millaisia opetustapoja opettajalla on. Hänen mukaansa yläaste- ja lukioikäisillä tällainen opettajan ja oppilaiden välinen keskinäinen tuntemus on todella tärkeää. Kohosen (1997) mukaan myönteinen ilmapiiri kehittyy, kun opettajien ja oppilaiden keskinäinen kunnioitus ja hyväksyntä toisiaan kohtaan muodostuu. Tässä on tärkeää, että molemmat voivat luottaa toisiinsa, jotta ilmapiiri olisi turvallinen. Turvallisuus edistää oppilaan oman arvion löytämistä, sekä kehittää hänen itsetuntoaan. (Kohonen 1997, 274–275.) Lehtosen (2004) mukaan oppimistoiminnassa on keskeistä opiskelijoiden ja opettajien yhteinen reflektio. Tällaisessa käytännönläheisessä tarkastelussa musiikillinen tieto opitaan ja

ilmaistaan. (Lehtonen, 2004, 28.) Kannustava ja turvallinen ilmapiiri organisaatioissa on yksi tärkeimpiä tekijöitä kasvussa ja kehityksessä (Ruohotie 1996, 207).

4.3.2 Työn toimintatavat

Se miten suhtautuu työhön, vaikuttaa myös siihen millaiset ovat toimintatavat töissä. Esimerkiksi vakava suhtautuminen työhön todennäköisesti johtaa kovempaan ja ahkerampaan työn tekemiseen, kuin rento suhtautuminen. Näillä puolestaan oli aineistossa yhteys siihen, kuinka itsekriittinen opettaja oli itseään kohtaan. Aineistosta nousi esille erilaisia työtapoja, jotka oli todettu toimiviksi työkokemuksen myötä.

Opettajan työ on teknisen osaamisen lisäksi laajojen eettisten suhteiden ylläpitämistä. Opettajalla ei ole koskaan täyttä kontrollia oppilaisiin, eikä toiminnan seurauksiin, vaikka hän olisi suunnitellut tunnit syvällisesti ja toiminut ammatitaitoisesti. Opettaja ei kykene työssään olemaan koskaan varma siitä, miten oma opetus välittyy opiskelijoille. Kasvatuksessa on aina tapahtumassa jotakin, jota ei ole osattu kuvitella tai tavoitella. (Kelchtermans, 2007, 89.)

Malvan aikaisemmin esille tulleessa kertomuksessa hän oli oppinut huomioimaan opetuksessa oppilaiden ikäryhmän. Hänen työtapansa oli siis muuttunut lähemmäksi oppilaiden tarpeita eikä halunnut vaatia oppilaita liikaa. Hallan seuraavassa kertomuksessa puolestaan nousi esille, että hän ei halua vaatia itseltään liikaa.

Halla: "Ei saa heti laittaa rimaa liian korkealle, ettei heti tuu itelle semmosta epäonnistumisen tunnetta, vaan pienin askelin mennä eteenpäin, jotta mielenkiinto säilyis."

Musiikinopettajat kertovat oivaltaneensa työkokemuksen myötä, että opetuksessa pääkohdat riittävät. Tuntien täytyy olla sekä itselleen että oppilaille antoisia, eikä niihin saa käyttää liikaa energiaa. Bakkerin ja Demeroutin (2007, 309-310) mukaan työn voimavarat auttavat jaksamaan työssä, sillä ne vähentävät vaatimuksia ja tukevat kehitystä. Tämän myötä musiikinopettajat kertoivat olevansa lempeämpiä sekä itseään, että oppilaitaan kohtaan. Yhteistyö eri tahojen kanssa koettiin tärkeäksi, sekä oman että oppilaiden hyvinvoinnin ja kehittymisen kannalta.

Vieno: "Luulen, että minusta on kuitenkin tullut lempeämpi."

Aarni: "Teen omaa työtäni niin hyvin kuin jaksan ja pyrin kehittämään sitä, yhteistyössä kaikkien mahdollisten aineiden ja tahojen kanssa."

Yhteistyön tulisi olla antoisaa, ja helpottaa kaikkien osapuolten työmäärää. Yhteistyö voisi auttaa myös siinä, etteivät opettajat koe olevansa yksin uusien ja epävarmojen asioiden kanssa. Jyrkiäisen (2007) mukaan opettajan työ on yhteistoiminnallista, jossa yhteistyötä tehdään myös organisaatorajojen yli. Tällainen yhteistyö vaatii kuitenkin resursseja, jotta uudet toimintavat voisivat tuottaa pysyviä tuloksia. (Jyrkiäinen 2007, 8.) Musiikinopettajat tarvitsevat toisten apua ja yhteistyötä selviytyäkseen itselle vaikeista ja epävarmoista asioista. Laine otti esille näkökulman, jossa hän ei halua omien heikkouksien ja epävarmuuden olevan esteenä oppilaidensa oppimiselle.

Laine: "Oon ite enemmän se laulu ja piano ja säveltäminen ja sanoittaminen jne. pop ja elokuvamusiikkia, mitkä on semmosia omia suosikkeja. Et ei jämähtäis niihin ja halusi myös niitä muita asioita, et voisin enemmän ehkä ottaa taidemusiikkia omaan opetukseeni semmosilla tavoilla et innostais ja sopis myös seiskoille ja lukion massakursseillekin ja siinä yritän kehittyä. Sitten haluan, että se tekniikka/osaamattomuus ei rajoittais, tai jättäisi tiettyä asiaa pois sieltä, et nyt me ei voida nauhottaa biisiä, koska ope ei osaa. Se on semmonen, et mää en sulkis niitä ovia oppilailta, vaan et ite pelkää tai en osaa tms."

Tällainen heittäytyminen omalta mukaavuusalueelta pois on todella hienoa, mutta siihen opettajat tarvitsevat tukea muilta opettajilta. Leithwoodin (1994) mukaan opettajan tulee itse uskoa omaan tekemiseen, ja asetettuihin päämääriin, jotta myös oppilaat uskaltavat kokeilla. Tässä opettajat tarvitsevat kouluympäristöltä apua ja välineitä, jotta voivat kehittää itseään. Jos opettajilta puuttuu tukiverkosto ympäriltä, hän todennäköisesti ei lähde mielellään omaan kehitystyöhön, vaan pysyy tutulla ja turvallisella reitillä. (Leithwood, 1994, 48.)

Musiikinopettajien työn toimintatapoihin kuuluu merkittävästi se, kuinka he käyttävät aikaansa esimerkiksi tuntien suunnitteluun tai harjoitteluun. Aineistosta nousi esille musiikinopettajien selkeä kahdeksan tunnin työpäivä. Näissä vastauksissa kuitenkin ilmeni kaksi hyvin erilaista ääripäätä liittyen työn ulkopuoliseen elämään, sekä työtehtävien ja suunnittelujen aikatauluttamiseen. Ensimmäiseksi Malvan sitaatti, jossa hän kertoo omasta aikataulutuksestaan.

Malva: "Kuulun somessa ryhmiin missä on opettajia ja kavereita... Tulee kattottua ja välillä oon ihmetelty mitä ihmettä, miks ihmeessä joku suunnittelee tunteja heinäkuussa... Jotku tekee 24/7 hommia tai viikonloppuna tekee. Mulla on vanhanaikanen näkemys työnteosta. Jos on täyspäiväsenä töissä jossakin niin

hyväksyn sen että perinteinen ajattelu on 8-16 on minun työajattelu ja ma-pe. Aina on ollu että vaikka päivä ei alkais kahdeksalta tai kestäis neljään asti niin se ei tarkoita sitä että minun pitäis lopettaa. Mutta toisaalta se toimii myös toiseen suuntaan jos loppuu päivä 4 ja ois tekemistä niin en kyllä vie niitä kotia. Jos tiään että oon tehnyt suurinpiirtein sen 8-16 tehnyt, ja on vielä tekemistä, niin pystyn kyllä ihan suruitta olemaan, vaikka se ois melkeen mitä vaan. Mutta jos on joku super tärkeä niin sen tekee. Listalla laittaa jonku asian edelle. Teen suurinpiirtein 8-16, en ikinä lomilla enkä viikonloppusin. Se on aika perusjuttu mikä on pysynyt aina ja se on semmonen periaate.”

Esimerkiksi Malvalla on hyvin selkeä visio siitä, ettei halua tehdä työtä yhtään vapaa-ajallaan. Hänelle tuo aika on irrottautumista työstä, ja muiden asioiden tekemistä. Kinnusen ja Maunon (2009) mukaan vapaa-ajalla on keskeinen merkitys työssäjaksamisessa. Se on aikaa, jolloin voi tehdä itselle mieleisiä asioita ja kerätä voimavaroja. (Kinnunen & Mauno, 2009, 99.) Seuraavassa sitaatissa Laine kertoo, kuinka itse aikatauluttaa työnsä.

Laine: “En kaikkia tunteja tuolla askartele/paskartele iltamyöhään nuottipohjia tuolla mutta mää en silti jaksa, että joo soitappa taas sieltä se rintintin TAAS, et tottakai mää teen uusia nuotteja oppilaiden suosikkibiiseihin tai uusia sointulappuja, tai teen niitä omia biisejä tarvittaessa jos inspis iskee ja jos tarve on... Ma-pe klo 8-16, ja koen sen semmoseksi vapauttavaksi asiaksi, että vapaa-aika on palautumista ja harrasteita varten, vaikka se olis musiikkia mut sit se ei oo työtä enää. Tai kyllä mulla sekoittuu vapaa-aika työhön, mutta se sekoittuu siihen itsenäiseen ns. luottotyöhön, eli siihen suunnitteluun, arviointiin, biisien tekemiseen ja nuotintamiseen. Siihen sekoittuu vapaa-aika paljonkin. Että oon kotona rauhassa, kattelen sarjaa, tykkään kattoo paljon musiikkisarjaa, siitä saa paljon ideoita biiseihin ja sovituksiin mitä nyt onkaan just vaikka musiikkielokuvia. Sitten tykkään käydä jumpalla, et se yhdistää sen musiikin ja liikunnan.”

Lainen kertomuksesta huomaa, että hänelläkin on yleensä selkeä kahdeksan tunnin työpäivä, mutta kertoo kuitenkin suunnittelevansa tunteja ja materiaaleja silloin, kun inspiraatio syttyy. Hänellä vapaa-aika sekoittuu osittain työhön. Tuntien suunnittelut ja ideoinnit hoituvat hänellä usein vapaa-ajalla, kun saa ideoida rauhassa. Lisäksi hänen useat rentoutumiskeinot liittyivät musiikkiin tai opetukseen. Kinnusen ja Maunon (2009) mukaan riittävä vapaa-aika riippuu

henkilöstä, sillä jotkut tarvitsevat enemmän aikaa palautumiseen kuin toiset. Palautuminen työstä on sitä vaikeampaa, mitä riittämättömämmäksi vapaa-ajan määrän kokee. (Kinnunen & Mauno, 2009, 101.)

Aineistosta nousi esille musiikinopettajien halu pohtia omaa työtään kriittisesti. Useista vastauksista nousi esille se, että musiikinopettajan työ on jatkuvaa itsensä kehittämistä. Reflektion myötä opettajat tulevat tietoisemmiksi omista heikkouksistaan ja motivoituvat parantamaan omaa ammatillista osaamistaan (Korthagen, 1999, 192-193). Aikaisemmin esille tulleessa Hallan esimerkissä hän pyrkii ajattelemaan epäonnistumisen kokemukset oppimiskokemuksina. Hän haluaa parantaa itseään omassa työssä ja toiminnassa, ja miettiä pedagogiikkaa. Myös Laine ja Aarnin kertomuksissa nousee hyvin esille tämä työn kehittämisen halu.

Laine: "Oon välillä aina tässä viimeiset viisi vuotta just pohtinu sitä, että pitäskö olla itsekriittisempikin, tai pitäskö asettaa sitä rimaa itelle ylemmäs. Olis varmaan pitänyt hakea enemmänkin koulutuksiin, mutta sekin kehittyi niin hirveetä vauhtia, että minkä tahansa oppii niin se on vähän ajan päästä vanhentunutta tietoa... Mutta pitäähän sitä omaa opetusta kehittää, jotta se voi mennä eteenpäin".

Aarni: "Olen ottanut härkää sarvista, mennyt kursseille ja matkoille ja hankkeisiin opettelemaan ja kokeilemaan, toimii... Jos en osaa, opettelen, jos en edes tiedä, mistä on kyse, keskustelen ja puran... Tiedän oikeasti tosi vähän, koska maailma on perin monimutkainen paikka, mutta sekin on ihan jees ja myös varsin jännittävää."

Laine puhuu sitaatissaan siitä, että tulisiko hänen olla itsekriittisempikin, ja nostaa rimaa ylemmäs. Haastattelun perusteella Laine antoi itsestään hyvin tavoitteellisen ja intohimoisen kuvan persoonansa sekä työmoraalinsa puolesta. Toisaalta hänen otteensa työntekemiseen tuntuu olevan myös humoristinen ja jopa kepeä. Edellä mainitun kuvan perusteella voisi tehdä tulkinnan, että Laine kokee riittämättömyyttä tekemää työtänsä kohtaan, vaikka hänen vapaa-aikakin kuluu suunniteltaessa musiikinopettajuuteen liittyviä asioita. Gilbertin ja muiden tutkijoiden (2004, 46) mukaan ihminen voi kokea tarvitsevansa itsekriittisyyttä, koska sen avulla kehittää itseään ja kokee olevansa rakastettu ja hyväksytty.

Grandell (2018) mukaan yksilötasolla ihminen voi kokea itsensä työyhteisössä liian tehottomaksi ja kyvyttömäksi, vaikka hän tekisikin kovasti töitä. Häpeä voi estää ihmisen näkemään asian realistisen puolen ja huomata liiallisen työmäärän vaikuttavan heikentävästi jaksamiseen ja työtehoon. Puolestaan ihminen moittii itseään: ”en ole tarpeeksi tehokas, en kykene mihinkään, olen turha.” Häpeä pyrkii piilottamaan häpeän, eli silloin ihminen tekee entistä pidempää päivää töissä, eikä kehtaa ottaa liiallista työmäärää puheeksi. Häpeän pakeneminen voi näkyä jatkuvana suorittamisena, ainaisena kiireenä ja riippuvuuksina. Riippuvuuksia voivat olla työnarkomania, perfektionismi tai pakonomainen muiden auttaminen. Tässä esimerkki huonosta noidankehästä, jossa ihminen toimii tunteen ehdottamalla tavalla, eikä kykene vastaanottamaan häpeän rakentavaa viestiä siinä mielessä, että tekisi kehittävämmän ratkaisun tilanteessa. (Grandell, 2015, 26-30.) Alla olevassa sitaatissa vielä lisää Lainen kertomasta työn kuvasta, ja aikataulutuksesta.

Laine: ”Aika monessa jaksossa on ollut niin, että on 4 päivänä työtä, eli on ollut yksi opetukseton päivä. Se on mulle tärkeä nollaus ja työn tekemisen ja jaksamisen mahdollistaja. Hyvin usein opetuksettomana päivänä teen wilmaviestit, merkinnät ja biisit. Saan rauhassa keskittyä siihen. Opetuspäivän jälkeen ei millään jaksa keskittyä mihinkään luovaan työhön, vaan vaadin sitä tylsyyttä, että syntyisi uusia ideoita... Meillä musaluokassa opetetaan ihan lukuaineitakin, joten lukkarien suunnittelu ei ole aina niin helppoa. Jotkut päivät ovat sen 5x75min, jolloin päästä kuuluu ”kukkuu”. Tauot menee monistamiseen, wc käyntiin, valvontaan, sekä oppilaitten kysymysten vastailuun. Jos on musiikiprojekteja niin päivä voi mennä tauotta tuonne klo 14 astia, ilman minkääläistä happihyppelyä, tai wc:ssä käyntiä.”

Hyvin mahdollista on, että Laine kokee itsekriittisyyttä hyvässä hengessä niin, että sen viesti on rakentavaa ja tarpeellista. Kiire ja työmäärä kuitenkin tuli hänen kertomuksessaan esille. Tämä liittyy osittain aikaisemmin esille tulleetseen resurssien puutteeseen, kun musiikinopettajilta vaaditaan enemmän kuin on mahdollista toteuttaa. Nämä ovat Bakkerin ja Demeroutin (2007, 309-310) mukaan suurimpia tekijöitä työuupumiseen. Laine ei kuitenkaan kerro liiallisesta väsymyksestä työtänsä kohtaan, ja antoi itsestään suhteellisen energisen kuvan.

Musiikinopettajat kertovat haluavansa kehittyä, ja toimia tulevaisuudessa paremmin, sekä jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan, jotta pysyvät mukana jatkuvissa muutoksissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan omien työn toimintatapojen jatkuva kehittäminen ja

reflektointi on ensi arvoisen tärkeää muuttuvassa opetusmaailmassa. Opettajan tavoitteena on löytää sekä omat että oppilaiden vahvuudet ja kehittää omia taitojaan näistä vahvuuksista käsin. Koulun toimintaympäristöä ja opettajan toimintapoja tulisi kyetä uudistamaan positiivisen kokeilun ja yhteisen innovaation avulla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, 7.)

4.3.3 Työn merkitys

Tähän kappaleeseen olemme koonneet musiikinopettajien mainitsemia näkemyksiä omasta työstään. Näkemykset liittyivät muun muassa työn tärkeyteen, vaativuuteen ja työstä pitämiseen. Jo aikaisemmin esille tulleissa sitaateissa musiikinopettajat kertovat pitävänsä työhön liittyviä esityksiä todella tärkeinä, ja suhtautuivat niihin vakavasti. Nämä aiheuttivat haastateluvissa itsekriittisyyttä. Myös Vieno kertoo suhtautuvansa työhön liittyviin esiintymisiin vakavasti.

Vieno: *“Työhöni kuuluu paljon esiintymisiä siellä sun täällä, otan ne vakavasti, ja esityksiltä vaadin paljon”*

Toisaalta musiikinopettajat ovat sitä mieltä, etteivät he halua pitää työtä liian vakavana. He haluavat tehdä työnsä erityisen hyvin, mutta ajattelevat elämässä olevan muitakin tärkeämpiä asioita. Hallan ja Lainen kertomuksissa nämä nousivat hyvin esille. Laine kuvailee työhön suhtautumistaan uran alkuaikoina ja sijaisuuksien aikaan. Nykyään hänen työotteensa on kuitenkin vaativampi, mikä viittaa

Halla: *Tottakai pyrin siihen et se mahdollisimman hyvä mitä pystyy siinä ajassa saamaan, mutta on tavallaan ollu pakko hyväksyä keskeneräisyys. Oon kans aatellu ettei passaa oottaa asiaa liian vakavasti.”*

Laine: *“Mutta en sitten kuitenkaan suhtaudu työhön niin, että se olis koko elämä, et se on kuitenkin vaan mun työ...Työn alussa oli ajattelin et on jo tarpeeksi että mää opetan teinilaumaa, et mää selviän jokapäivästä ja saan suunnilleen soittimet ja ihmiset pidettyä ehjänä.”*

Esiintymiset vaativat henkilöltä uskallusta olla keskeneräinen ja hyväksyä mahdolliset virheet ja erehtymiset (Tammivuori, 2005, 52-53). Työhön liittyvät esiintymiset olivat myös musiikinopettajille nautintoja, ja seuraavissa sitaateissa Laine ja Vieno kertovat pitävänsä työstään.

Laine: *“Se miksi mää oon tätä työtä rakastanut on se, et se yhdistää sen mun rakkauden musiikkiin ja se mahdollistaa sen musiikin päivittäisen tekemisen ja sen parissa toimimisen, mutta se kuitenkin on semmonen mahtava porvarillinen päivätö. Et ei tarvi olla iltoja, viikonloppuja ja lomia nuin keskimäärin töissä muutamaa poikkeusta lukuunottamatta.”*

Vieno: *“Koen olevani onnellinen tässä työssä.”*

Työstä pitämisen lisäksi aineistosta nousi esille työn tärkeänä pitäminen. Aarni pitää musiikkia todella tärkeänä osana opetussuunnitelmaa, ja haluaisi jakaa sen sanomaa laajemmin tietoon. Hän kertoo tekevänsä merkityksellistä työtä, sillä musiikilla on todettu olevan niin paljon positiivisia vaikutuksia hyvinvointiimme.

Aarni: *“Musiikin merkitystä ihmisen kehitykselle ei ymmärretä, musiikki on kevyt harrasteaine, siitäkin huolimatta, että tiede on viime vuosina suoltanut tietoa musiikin hyvinvointivaikutuksista. Minulla menee niin ikään hermot ja työkalut tippuvat maahan joka kerta, kun pitää aloittaa keskustelu liikunta versus musiikki. Fiksut ihmiset toki toteavat hyvin nopeasti, että eihän tässä ole mitään vastakkainasettelua, mutta käytännön päätöksenteon tasolla selkeästi on. Tieteellisestä tutkimuksesta huolimatta typistetään hyvinvointi edelleen liikuntaan tai sen puutteeseen ja tehdään päätöksiä sen mukaan, unohtaen täysin ihmisen kokonaisuus ja tunnekasvatus. Musiikinopettajan tärkein tehtävä on yhteisöllisyyden kokemukseen pyrkiminen ja sen vaaliminen. Musiikissa tämä ainutkertainen yhteisöllisyyden kokemus syntyy, kun jokainen ryhmässä osallistuu yhteismusisointiin omilla taidoillaan, niitä kehittäen ja yhteiseen hyvään käyttäen. Koulussa musiikki on jäätävän kova välinen esim tunnekasvatuksen ja vuorovaikutuksen opiskelussa.”*

Aarnin esimerkissä musiikin hyvinvoinnin vaikutukset yltävät todella pitkälle, ja ne tukevat hänen mukaansa oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. Hänen mukaansa näitä positiivisia vaikutuksia ihmisen kehitykselle ei kuitenkaan ymmärretä, eikä musiikkia sen vuoksi pidetä tärkeänä tai hyödyllisenä oppiaineena esimerkiksi liikunnan rinnalla. Malva sivuaa seuraavassa sitaatissa aihetta siinä mielessä, että hänestä musiikkia on vaikeaa markkinoida oppilaille. Hän kertoo ajattelevansa musiikinopettajuuden olevan osittain yritystoimintaa, sillä oma markkinointi vaikuttaa hyvin paljon siihen kuinka paljon työstä saa palkkaa.

Malva: *“Siihen on tehty tommonen juttu niin oon kokenut että se on vähän niinku yritys juttu kunnallisella puolella. Oon kokenut että musiikinopettaja on vähän niinku yrittäjä. Jos vertaa esim äidinkielen opettajaan niin eihän sen tarvi ikinä miettiä tuleeko oppilaat sen kursseille kun niitten on pakko mennä sinne. Mutta muutenki niitä kursseja on tyylillä 10 kun musiikinkursseja on paljon vähemmän ja niistäkin pakollisia vaan yks, niin sen on kokenut vaatimuksena.”*

Musiikinopettajien sitaateista nousi selkeästi esille, että opettajat itse pitävät musiikkia hyvin tärkeänä oppiaineena. He arvostavat omaa työtään, ja haluaisivat muidenkin ymmärtävän musiikin merkityksen hyvinvoinnin ja kasvun kannalta. Kelchtermansin (2007) ja Sachsin (2003) mukaan opettajia voidaan pitää yrittäjinä, jotka sijoittavat aikaa ja energiaa saavuttaakseen mahdollisimman laadullista tuottoa. Tämän myötä kasvatuksesta on tullut kauppatavaraa. (Kelchtermans, 2007, 77; Sachs, 2003, 155.)

4.4 Keinot irrottautua itsekriittisyydestä

Tässä osiossa käsittelemme keinoja, joilla itsekriittisyydestä voi irrottautua. Nämä keinot nousivat esiin musiikinopettajien kertomuksissa itsekriittisyyden käsittelyssä. Tämä ei ole helppo tie, etenkin jos itsekriittisyydestä on muodostunut toimintapa jonka on oppinut jo varhaisessa lapsuudessa. Gilbertin ja muiden tutkijoiden (2004) mukaan kehittämällä myötätuntoisia ja lämminhenkisiä uudelleen arviointeja itseään kohtaan voi vähentää itsekriittisyyttä. Lisäksi tarkastelemalla negatiivisia tunteita empaattisen vertaistuen avulla voidaan vaikuttaa myönteisesti itsekriittisyydestä irtautumiseen. (Gilbert ym., 2004, 46.) Jokaisella on omat henkilökohtaiset keinonsa irrottautua itsekriittisyydestä, mutta olemme koonneet seuraaviin alaluokkiin kaikkia musiikinopettajia yhdistäviä keinoja. Alaluokiksi valikoitui itsekriittisyyden tiedostaminen, työstä ja ajatuksista irtautuminen, vertaistuen merkitys sekä myötätunto.

4.4.1 Itsekriittisyyden tiedostaminen

Itsekriittisyyden tiedostaminen itsessään on ensimmäinen askel, kun siitä haluaa irrottautua. Täytyy osata ja uskaltaa pohtia omia ajatuksia ja käyttäytymismalleja. Grandellin (2018) mukaan itsekriittisyyden tiedostaminen auttaa itsekriittisyydestä irrottautumisessa, mutta ei vielä sellaisenaan riitä vaan tarvitaan tueksi muita keinoja. Ilman tiedostamista näitä keinoja ei kuitenkaan osata käyttää. (Grandell, 2018, 62.) Aineistosta kävi ilmi, että itsekriittisyys voi

vaivata hyvinkin pitkään, ennen kuin sen tajuaa ja siihen haluaa puuttua. Tämä tiedostamisen vaihe kestää myös pitkään, ja se voi olla hyvinkin raskasta aikaa. Malvan kertomuksessa hänen itsekriittisyytensä on kestänyt useita vuosia, mutta tiedostamisen myötä hän on pikkuhiljaa pääsemässä siitä eroon.

Malva: *“Kohtuuttomanki paljon kritisoin itseäni ja tää oli semmonen juttu mikä kesti aika pitkään vuosien varrella... Ja sen kanssa on saanu tehdä tosissaan töitä. Jossain vaiheessa, 4-5 vuotta sitten olin että ei voi jatkua tälleen. tiedostin sen ja halusin tietosesti pyrkimään uudenlaiseen tapaan suhtautua.”*

Malva oli tiedostanut oman itsekriittisen suhtautumisen noin viisi vuotta sitten. Grandellin (2018) mukaan itsekriittisyyden tiedostamisessa pyritään keskeyttämään totuttu toimintamalli. Siinä pyritään ottamaan etäisyyttä omaan itsekriittisyyteen, ja sitä kautta pohtimaan sen merkitystä ja vaikutuksia. (Grandell, 2018, 63.) Halla oli alkanut pohtimaan omaa itsekriittisyyttään opiskeluaikoina.

Halla: *“Vasta kaikista eniten opiskeluaikana ruvennu aika vahvasti tavallaan prosessoimaan sitä omaa kriittisyyttä ja tekemistään suhteessa osaamiseen ja toisinpäin. Myös sitten sitä kautta saamaan laajempia tunneskaaloja musiikin tekemiseen ja opettamiseen.”*

Tähän tiedostamisvaiheeseen kuuluu vahvasti myös ymmärrys siitä, miksi itsekriittisyys on haitallista ja mitä se voi aiheuttaa itselle tai lähipiirille. Tähän liittyy itsekeskeisyydestä havahtuminen, missä henkilö alkaa katsomaan ympärilleen ja miettii myös muiden hyvinvointia. Tutkimusten (kts. Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008, 75; Blatt & Homann, 1992, 47.) mukaan itsekriittisyys siirtyy vanhemmilta lapsille, kun vanhempi palkitsee lastaan ainoastaan suoritusten yhteydessä ja odottaa lapseltaan menestystä, sekä hyviä suorituksia. Itsekriittinen taipumus siirtyy myös mallioppimisen kautta, jos vanhemmat suhautuvat itseen itsekriittisesti. (Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008, 75; Blatt & Homann, 1992, 47.) Malvalla perheelisäys, ja Hallalla oman esimerkin vaikutus oppilaisiin johtivat todelliseen pohtimiseen.

Malva: *“Oma perhe siinä perustamassa, niin tämmönen tyyli toimia itseä kohtaanon tosi myrkyllinen ja vaarallinen siirtymään seuraavalle sukupolvelle.”*

Halla: *“Kun kyseessä taide ja taitoaine niin mitä enemmän me siinä ryhmässä tunnetaan toisiamme ja tiedetään nimellä/mitä helpompi olla yhdessä, sitä*

enemmän se ruokkii musiikkia ja sitä enemmän me uskalletaan paljastaa itsestämme.”

Musiikinopettajat kertovat huomanneensa kuinka oma suhtautuminen itseen peilautuu omiin lapsiin ja oppilaisiin. Tutkimuksen (Sachs-Ericsson, Verona, Joiner & Preacher, 2006, 71-72) mukaan opettajan itseymmärryksen puute ja muilta tahoilta tulevat negatiiset palauteet, kuten vanhemmilta, aiheuttavat oppilaille itsekriittisyyttä. Nämä tekevät henkilöstä haavoittuvaisen ja alttiin mielenterveyden ongelmille stressaavien tilanteiden yhteydessä (Shahar & Gilboa-Shechtman, 2007, 275-284). Grandellin (2018) mukaan oma esimerkki myötätuntoisesta suhtautumisesta itseen, auttaa lapsia ja nuoria myös hyväksymään itsensä ja toiset. Geeniperimän vaikutusta itsekritiikkiin ei ole vielä tutkittu, mutta on selvää että ainakin mallintamalla seuraava sukupolvi oppii epäedullisia tapoja. Geeniperimä ohjaa ajatteluamme, tunteitamme ja käyttäytymistämme, sekä on sidoksissa psykologisiin ominaisuuksiin vaikuttaen hyvinvointiin ja tyytyväisyyteemme. Tämän vuoksi se liittyy vahvasti siihen, miten koemme itsekriittisyyttä. (Grandell, 2018, 34-35.)

Suoriutumisvaatimukset voivat nousta lapsessa ja nuoressa, kun vanhempi elää oman lapsensa kautta niin, että hän käyttää lasta oman itsetunnon tukemiseen. Vanhempien itsetunto voi näyttäytyä lasten suoritusten ja menestysten kautta. Tällaisessa tilanteessa vanhemmat katsovat lapsen onnistumisen omaksi ansiokseen ja epäonnistuminen voi tuntua vanhemman omalta epäonnistumiselta. Lapselle voi jäädä tunne, että hänen pitää aikuisenakin suoriutua hyvin sekä omaksi ilokseen, että vanhempien ylpeyttä ylläpitäen. Suoriutumisvaatimuksena tällaisessa ilmiössä on seuraavanlainen: ”lapsi on rakastettu niin kauan kuin hän menestyksillään pönkittää vanhemman itsetuntoa.” Vanhemmat antavat kiitosta ja rakkautta, kun lapsi suoriutuu vanhempien odotusten mukaisesti. Lapsi miellyttää vanhempiansa, ja pelkää heidän pettymistään, mikä voi aiheuttaa lapsessa suuria vaatimuksia, sekä stressireaktiota loppuun palaamiseen asti. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 173-174.)

4.4.2 Työstä ja ajatuksista irtautuminen

Jotta voi päästä eroon itsekriittisyydestä täytyy osata antaa itselleen aikaa sen käsittelyyn. Työstä pitää osata rentoutua, ja ikävistä ajatuksista irtautua. Mitä enemmän työtä tekee, sitä enemmän täytyy varata aikaa palautumiseen ja irrottautumiseen (Kinnunen & Maunu, 2009, 41). Lainen työtä on helpottanut se, ettei hänen tarvitse nykyään tehdä töitä viitenä päivänä viikossa.

Laine: *“Teen usein neljänä päivänä työtä, ja se on ollut viime vuosina semmonen luksuspierre. Aina näin ei kuitenkaan ole.”*

Lainella työn nelipäiväisyys auttaa jaksamaan, ja se toimii yhtenä keinona työstä irrottautumisessa. Muut musiikinopettajat kertovat tekevänsä töitä normaalisti, mutta harjoittelevat erilaisia keinoja, joiden avulla voivat rentoutua ja irrottautua työstä, sekä ikävistä ajatuksista itseään kohtaan. Yleiseksi keinoksi nousi liikunta, ja siihen liittyvät henkiset harjoitteet. Meditaatio, kirjallisuus, rukoukset ja terapeutti ovat auttaneet haastateltaviamme. Malva ja Vieno kertovat lisää keinoistaan seuraavissa sitaateissa.

Malva: *“Silloin aloin perehtyä ja harjotella mindfulness meditaatio tyyppisiä juttuja ja niissä meni varmaan se kolmisen vuotta niitä tehdessä. Se oli suht säännöllistä ja samalla luki aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Ja nyt tää jooga on korvannu sen mindfulness homman. Kävin itseasiassa kuus tuntia, varasin ihan omasta lompakosta psykoterapeutille ajan yliankarasta tavasta suhtautua omaan tekemiseen. Ja käytiin sitä siinä läpi ja hän antokin monia harjoitteita mitä oonkin sitten tehnyt tosi paljon sen jälkeen.”*

Vieno: *“Irtipääseminen haitallisista ajatuksista on ollut työn takana. Keskustelut, rukous, kirjallisuus, koulutukset ja monenlaiset ihmissuhdekurssit.”*

Mindfulnessin kautta voidaan tulla tietoiseksi itsekriittisyydestä ja reflektoida kokemuksia (Gilbert ym., 2012, 386). Se on Gilbertin (2015, 283) mukaan yksi tärkeimmistä keinoista tulla tietoiseksi kriittisyydestä, ja siirtyä myötätunnon kehittämiseen. Lisäksi mindfulness ja myötätuntoiset meditatiiviset harjoitukset auttavat reflektoimaan omia ja muiden ihmisten tunteita, sekä lisäämään sosiaalista turvan tunnetta (Liotti & Gilbert, 2011, 9-10). Reflektion avulla yksilön on mahdollista ottaa omat voimavarat käyttöönsä, ja tulla tietoiseksi kehitystä kaipaavista osa-alueista. Myös arat ja vaikeat asiat on mahdollista kohdata reflektion avulla. (Laine, 2004, 30-31.) Musiikinopettajat ovat reflektoineet itsekriittisyyttään muun muassa rukousten ja kirjallisuuden kautta. Näiden avulla he ovat kyenneet irrottautumaan itsekriittisistä ajatuksista. Mezirowin (1995) mukaan kriittisellä itsearvoinnilla annamme merkityksiä itseämme ja muita kohtaan, minkä kautta ymmärrämme kokemuksiamme. Niiden kautta voimme oppia ja kehittää rakentavampia toimintatapoja. (Mezirow, 1995, 5;17.)

Näiden yllä olevien keinojen lisäksi vertaistuki koettiin todella tärkeäksi voimavaraksi työssä jaksamisessa. Opettajan työ on psyykkisesti kuormittavaa, mutta se voi parhaimmillaan olla

myös voimaannuttavaa ja antaa uusia mahdollisuuksia (Niemi, 2007, 62). Opettajat tarvitsevat vertaistukea toisilta opettajilta, jotta jaksavat työtään ja pystyvät kehittämään omaa opettamistaan (Swafford, 1998, 54). Vuorovaikutteinen reflektio mahdollistaa opettajalle itsensä näkemisen toisen kautta (Laine, 2004, 71). Mykkänen-Hänninen ja Kääriäinen (2007) tottavat, että sama työ ja samankaltaiset elämäntilanteet ohjaavat ihmisiä jakamaan omia kokemuksiaan toisilleen. Oman tietämyksen jakaminen kunnioittavassa ilmapiirissä voi olla ihmisen voimaantumisen ja muuttumisen lähtökohtana. Vertaistuen avulla henkilö kykenee löytämään omat vahvuutensa, sekä tiedostamaan ja tunnistamaan omat voimavaransa helpommin. (Mykkänen-Hänninen & Kääriäinen, 2007, 10-11.) Seuraavissa sitaateissa musiikinopettajat kertovat vertaistuen hyödyistä.

Malva: "Tottakai kuuluu somessa ryhmiin missä on opettajia ja kavereita ja heidän kanssa ollaan paljon samoilla linjoilla. Enimmikseen opettajat minusta tunnistaa asiat ja niistä pystyy puhumaan. Omat ketä on musiikinopettajatutuja, niin pystyy kyllä todella avoimesti puhumaan. Että jopa somessa, itsellä ei oo kyllä sitä koskaan sitä some kirjottelua tullu harjoiteltua. Muuten kyllä sitten piireissä jotka oon nähnyt turvallisiksi ettei jää elämään sinne someen. Hankalampiakin kohtia pystynyt."

Laine: "Toisen musiikinopettaja kollegan kanssa voi keskustella omasta aineesta ja vaihtaa niitä vinkkejä... Verkostoidun mielellään netissä niinku näissä Facebook-ryhmissä, opettajien yleisissä ryhmissä. Niitä seuraan aika paljon, se on tietyllä tavalla nollaamistakin. Sieltä saa ideoita, mutta voi myös purkaa ja valittaa, et saa sitä vertaistukea niin se on aika tärkeää. Tietysti muitakin sosiaalisia kontakteja kaipaavat työn ulkopuolella, kuten hyviä ystäviä."

Aarni: "Huoleen auttaa kollegojen kanssa asioiden puinti ja ohjeiden noudattaminen ja sen hokeminen, että teen mitä voin. Yhteinen keskustelu avaa yleensä tilanteita ja joskus löytyy jopa ratkaisu. Keskustelut kollegojen kanssa ovat niin ikään avanneet problematiikkaa."

Yllä olevat musiikinopettajat kertovat kuinka voivat jakaa omia kokemuksiaan muille, ja miettiä yhdessä ratkaisuja haastaviin tilanteisiin. Kwakmanin (2003, 152) mukaan opettajan työssä merkittävää on yhteistyö kollegoiden kanssa, kokemusten jakaminen, ja yhteisistä kokemuksista oppiminen. Levine ja Marcus (2010), sekä Nurmi (1993) ja Ranne (2009)

toteavat, että opettajat oppivat toisiltaan, kun he jakavat kokemuksiaan ja tietojaan keskenään. Opettajien välinen keskinäinen luottamus luo pohjaa heidän oppimiselle ja hyvinvoinnille, ja heijastuu myös positiivisesti oppilaisiin. Yhteisöllisen toiminnan perusta on jaetut näkemykset ja niiden kehittäminen. (Levine & Marcus, 2010, 396; Nurmi, 1993, 83–85; Ranne, 2009, 13.)

Vertaistuen merkitys on niin laaja, että sen avulla oma itsekriittisyys voi hälventyä. Vertaistuki luo ihmiselle kokemuksen siitä, ettei hänen tarvitse olla asian tai ongelman kanssa yksin. Myös muilla voi olla samankaltaisia kokemuksia ja ongelmia, minkä vuoksi asioista keskusteleminen saattaa olla hyvinkin antoisaa ja palkitsevaa.

4.4.3 Myötätunto

Myötätunto ja armollisuus itseä kohtaan liittyvät hyvin vahvasti itsekriittisyydestä irrottautumiseen. Gilbertin (2012, 378) mukaan itsemyötätunto on itsekriittisyyden vastakohta. Tämän vuoksi myötätuntoisuus itseä kohtaan auttaa irrottautumaan itsekriittisyydestä. Grandellin (2018) mukaan rakentavassa itsekriittisyydessä ihmiset ovat suhtautumistavoiltaan myötätuntoisempia, ja pyrkivät rakentamaan itselleen hyödyllisempiä tapoja käsitellä asioita. Myötätuntoisuus rauhoittaa suojavalmiutta, kun taas itsekriittisyys keskittyy virheisiin ja pahentaa oloa. (Grandell, 2015 29;35-44.) Malvan kertoo seuraavassa sitaatissa suhtautuvansa armollisemmin itseän.

Malva: “Se koostuu tommosista pitkistä prosesseista mitä on tehnyt työn ulkopuolella mikä liittyy armollisempaan suhtautumiseen ja oleellisempaan tapaan olla niissä tilanteissa. Isompi kokonaisuus joka on vaikuttanut taustalla.”

Malva kertoo armollisuuden olevan pitkä prosessi, jonka eteen on saanut tehdä töitä. Nämä keinot nousivat esille jo aikaisemmin Malvan kertomuksissa. Hän on huomannut armollisen tavan myönteiset puolet, sekä itseä, että muita kohtaan. Itsemyötätunto vähentää stressihormonin tasoa henkilöillä, joilla itsekriittisyys on rakentavampaa (Gilbert ym., 2012, 386). Kun kykenee olemaan itselle armollisempi ja myötätuntoisempi, pystyy myös antamaan oppilaille samanlaista mallia. Aarni kertoo pyrkivänsä ajattelemaan asioita laajempina kokemuksina, eikä oman huonommuuden tuloksena. Seuraavassa sitaatissa hän kertoo miten se vaikuttaa hänen suhtautumiseen itseään ja oppilaitaan kohtaan.

Aarni: “Yritän tulkita ilmiötä laajemmin kuin vain oman toimintani seurauksena. Olen huomattavasti myötätuntoisempi itseäni kohtaan. Ja oppilaitani kohtaan.”

Aarnin kertomuksessa hänen myötätuntoisuus on siirtynyt myös oppilaisiin. Musiikinopettajat pitivätkin tärkeänä näyttää mallia siinä, että virheitä saa ja kuuluukin tehdä. Seuraavissa sitaateissa Halla ja Laine kertovat hyvät esimerkit siitä kuinka virheillä ei ole väliä, vaan yhdessä tekemisellä ja oivaltamisella.

Halla: *“Haluan luoda luokkaan semmoisen tunteen, että olisi mahdollisimman matalan kynnyksen tehdä juttuja ja mokailulle, koska itsekin mokaan.”*

Laine: *“Yrittäny tässä työn ohessa kouluttautua ja opetella sitä ja madaltaa sitä kynnystä, just sitä itsemyötätuntoa, että oppilaiden kanssa yhdessä harjoitellaan jonku Garagebandin käyttöä. Okei jos sää et osaa niin ei haittaa, en määkään osaa.”*

Haastateltavat kertoivat oivaltaneensa, että opettaja ei välttämättä osaa kaikkea, eikä hänen kuulu vaatia sitä oppilailtaan. Ahon (1994) mukaan ilmapiirin merkitys opetuksessa on hyvin tärkeää, jotta se ei olisi esteenä uuden kokeilulle ja oppimiselle. Rohkea uuden kokeilu tarjoaa sekä oppilaille että opettajalle uusia näkökulmia, joissa yksilöt kykenevät hyväksymään ja luottamaan itseensä. Itseensä luottamista tukee hyväksyvä opetusilmapiiri, jossa voi rohkeasti kokeilla luovia ratkaisuja ilman negatiivisen kritiikin pelkoa. (Aho, 1994, 82–88.)

5. Luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa tarkastelemme tutkielmamme toteutukseen ja analyysiin liittyviä eettisiä kysymyksiä, ja arvioimme tutkielmamme luotettavuutta. Kaikki tutkimukset sisältävät lukuisia erilaisia päätöksiä, joihin liittyy eettisiä ongelmia (Eskola & Suoranta, 2005, 52). Tällaisia ongelmia ovat muun muassa tutkimusluvan saaminen ja tutkittavien löytäminen, tutkijan omaan osallistumiseen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksesta tiedottaminen (Suojanen, 1982, 70-72). Tutkijoiden tulee kuitenkin aina itse löytää ja tunnistaa omaa tutkielmaansa koskevat ongelmakohdat (Kimmel, 1988, 30). Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tulee antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksen luonteesta, tavoitteista sekä vastaamisen vapaaehtoisuudesta (Eskola & Suoranta, 2005, 56).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa täytyy pohtia jatkuvasti tehtyjä valintoja sekä ottaa kantaa analyysin kannattavuuteen ja työn luotettavuuteen. Tutkielman apuna ovat vain omat ennakkolettamukset sekä omat aikaisemmat tiedot ja kokemukset, minkä vuoksi tulokset ovat usein hyvin henkilökohtaisia. Luotettavuuden kannalta on tärkeää tiedostaa nämä omat motiivit ja omien kokemusten vaikutukset aineiston hankkimiseen, sekä sen käsittelyyn. Tärkeää on myös kyseenalaistaa omaa tutkimusprosessiaan jatkuvasti, jotta tutkimus tulisi toteutettua mahdollisimman monesta eri näkökulmasta käsin. (Eskola & Suoranta, 2005, 208-212.) Jotta tutkielmamme olisi uskottava, täytyy meidän varmistua siitä, että sekä meidän että haastateltavien käsitykset vastaavat toisiaan. Varmuutta tutkielmaamme saimme, kun huomasimme aikaisempien teorioiden tukevan tuloksiamme.

Olemme tehneet koko prosessin yhdessä parityönä. Tämä on mahdollistanut meille toisten tekemien havaintojen ja päätelmien arviointia. Olemme jatkuvasti oppoineet toistemme kirjoituksia, ja miettineet niiden luotettavuutta ja eettisyyttä yhdessä. Kun tutkielman teossa on mukana useampia tutkijoita, se mahdollistaa työn jatkuvan vertaisarvioinnin (Pyörälä, 1995, 15). Olemme myös luettaneet keskeneräistä työtä muilla vertaisopiskelijoilla ja opettajalla. Tämä on mahdollistanut laajemman väestön arviointia luotettavuuden kannalta.

Pidimme haastateltavat ajan tasalla tutkimusprosessin etenemisessä ja kerroimme, milloin tutkimus mahdollisesti valmistuu, jotta haastateltavat voisivat lukea tutkimuksen kokonaisuudessaan. Tutkimuksen analyysimenetelmät on tärkeää selittää tarkasti auki tutkimuksessa sekä haastattelu vaiheessa, sillä kuvailu parantaa tulosten luotettavuutta ja niiden ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26). Perehdyimme aineistonkoontimettiin ja

tutkittavien oikeuksista huolehtimiseen ennen aineiston keruuta. Validien lähteiden käyttö sekä haastateltavien määrä vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Pyrimme syvälliseen aineistonkeruuseen ja varasimme hyvin aikaa jokaiseen yksilölliseen haastatteluun.

Tutkittavien anonymiteetti ja informointi ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvin olennaisia asioita (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2017; Lichtman, 2013, 53). Teimme aineistonkeruun anonymisti sekä selitimme haastateltaville tarkasti tutkimuksemme tarkoituksen ja prosessin. Kerroimme poistavamme kaikki spesifit tiedot, joiden avulla musiikinopettajat olisi mahdollista tunnistaa. Haastatteluista saatujen aineistojen alkuperäisenä pitäminen vaatii tarkkaa harkintaa, jottei tutkimuksen luotettavuus ja anonymiteetti kärsisi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26). Käytimme tuloksissamme suoria lainauksia aineistosta, mutta poistimme niistä tunnistettavat kohdat. Osa haastateltavistamme puhui tietyillä murteilla, tai heillä oli hyvin omanlainen tyyli puhua. Pyrimme poistamaan tällaiset kohdat, ja muokkaamaan niitä enemmän puhekielen suuntaan. Haastateltavamme on kerätty suomen eri kaupungeista, ja he ovat sekä mies- että naisopettajia. Emme kuitenkaan missään vaiheessa paljasta mitä sukupuolta kukakin edustaa, tai mistä paikkakunnalta on. Eskola ja Suoranta (2005) toteaa, että kun tietoja kerätessä on luvattu tietojen nimettömyys, täytyy se myös säilyttää tuloksissa. Mitä arkaluontoisemmasta asiasta on kyse, sitä tarkempana täytyy olla. Tunnistaminen täytyy tehdä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta, 2005, 57.)

Haastatteluissa piti ottaa huomioon mahdollinen vaikeus puhua aiheesta, sillä kaikki eivät välttämättä halua tai osaa puhua vaikeista kokemuksista, jotka vaikuttavat itsekriittisyyteen. Voi esimerkiksi olla, että haastateltavat eivät muista lapsuuteen ja nuoruuteen liittyviä asioita, mitkä voisivat olla vaikuttamassa tämänhetkisiin kokemuksiin ja suhtautumistapoihin. Tämän vuoksi haastattelutilanteessa on hyvä olla sensitiivinen ja mennä tilanteiden mukaan. Aiheemme on haastava, ja vaati todellista pohtimista myös haastateltavilta. Lähetimme haastateltaville etukäteen kysymykset, sekä aiheeseen liittyvää materiaalia, jotta he voisivat pohtia aihetta ja omia kokemuksiaan itsekriittisyydestä jo ennen haastattelutilannetta. Tässä on kuitenkin vaarana, että haastateltavat olisivat voineet suunnitella vastauksiaan sen perusteella, mitä he olivat ajatelleet meidän haluavan kuulla. Koimme tämän kuitenkin tärkeäksi juurikin aiheen haastavuuden takia sekä välttääksemme pinnalliset vastaukset.

Tutkittavien osallistumisen vapaaehtoisuus on tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvin olennainen asia (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2017; Lichtman, 2013, 53) Tämän otimme huomioon kohtaamisessa ja pyrimme luomaan tilanteesta mahdollisimman mukavan,

jotta haastateltavan ei tarvitsisi ottaa paineita haastattelutilanteessa. Painotimme, ettei mihinkään ole pakko vastata, ja ymmärrämme aiheen olevan hyvin henkilökohtainen. Aiheemme henkilökohtaisuuden vuoksi pyrimme avoimeen vuorovaikutukseen niin, että tilanne olisi turvallinen ja aiheen lähestyminen mahdollisimman luonnollinen. Painotimme tutkimuksen luottamuksellisuutta, ettei haastateltavalle tule jälkeenpäin tunnetta, että olisi kertonut joitain asioita liikaa. Kerroimme tekevämme kerronnallista tutkimusta, jossa musiikinopettajien tulisi olla pääasiassa äänessä. Pohdimme onko mahdollista, että tämän myötä musiikinopettajat jopa kertoivat enemmän kuin olivat alun perin ajatelleet. Yleensä kun on hiljaisia hetkiä, ihmisillä on tarve täyttää niitä puheellaan, minkä vuoksi tällaisessa haastattelutilanteessa saattaa kertoa ennen kuin ajattelee. Hännisen (2010) mukaan haastateltava voi yllätyä haastattelutilanteessa, vaikka hänelle oltaisiin etukäteen kerrottu tilanteesta. Tämän vuoksi hän saattaa paljastaa asioita, joita ei ollut alunperin aikonut kertoa. (Hänninen, 2010, 174.)

Tutkimuksen luotettavuus riippuu varmasti siitä, kuinka hyvin meidän ja haastateltavien välinen dynamiikka toteutuu. Luotettavuuden arvioiminen haastatteluhetkessä pohjautuu edellä mainittuun avoimuuteen ja turvallisuuteen. Emme voi tietää kertooko haastateltava kokemuksensa täysin rehellisesti vai muunteleeko hän vastauksiaan. Voisi kuvitella, että vastausten ulosanti määrää sen, kuinka luotettavaksi aineiston koemme. Pinnallinen ulosanti voi antaa epävarman ja haluttoman kuvan osallisuudesta, jolloin tutkimuksen validiteetti voi kärsiä. Vastauksissamme ilmeni sekä pinnallisia, että runsaita vastauksia, mutta meidän tehtävänä oli arvioida vastausten luotettavuutta. Pyrimme ymmärtämään musiikinopettajien kertomuksia mahdollisimman objektiivisesti ja heidän kokemuksiaan kunnioittaen, ettemme ohjailisi heidän vastauksiaan. Osa halusi vastata meille kirjoitetussa muodossa, minkä koimme hyväksi keinoksi henkilökohtaisen aiheen vuoksi. Voi olla, että saimme tällä tavalla rikkaampaa tietoa heiltä, kuin olisimme saaneet kasvokkain käytävässä keskustelussa. Emme nähneet kyseisiä opettajia, mikä antaa heille mahdollisuuden olla piilossa ja tunnistamattomissa.

Ajattelemme aiheemme olevan sellainen, että haastateltaviksi valikoitui mahdollisesti vain itsekriittisiä musiikinopettajia. Luulemme, että musiikinopettajat, jotka ovat kokeneet paljon itsekriittisyyttä työssään, ovat kiinnostuneita tällaisesta tutkielmasta. Musiikinopettajat, jotka eivät niinkään koe itsekriittisyyttä, tai eivät ole sitä osanneet miettiä, eivät välttämättä ole kiinnostuneita tällaisesta itsekriittisyys teemasta. Tämän vuoksi tutkielmamme voi sulkea ulkopuolelle sellaiset henkilöt, jotka eivät koe itsekriittisyyttä. Vallin (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tuloksia ei kuulu yleistää, vaan jokainen vastaus on tärkeä

sellaisenaan. Nähtävissä voi olla yhtäläisyyksiä toisiin, mutta jokaisen vastauksissa näkyy juuri sen hetkinen jäsennelty tilanne. (Valli, 2010, 234.)

6. Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuskysymyksemme “mitä musiikinopettajat kertovat itsekriittisyydestä työssään” kattaa hyvin laajan kokonaisuuden musiikinopettajien omista itsekriittisyyteen liittyvistä tuntemuksista, ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Kysymykseemme sisältyy itsekriittisyyden ilmeneminen, ja keinot siitä irtautumiseen. Tutkimuksemme keskeisenä tuloksena ilmeni, että musiikinopettajat kokevat itsekriittisyyttä työssään.

Itsekriittisyys johtui joko omista ajatuksista itseään kohtaan tai muilta tulevista paineista ja vaatimuksista. Huttusen ja Kakkorin (2007, 84) mukaan opettajan ammattiin liitetään usein vaatimus, jonka mukaan opettajan kuuluu olla hyväksyttävä kansalainen. Räsänen (2007) mukaan opettajan ammattiin liittyvät vaatimukset ja olettamukset ovat lisääntyneet, kun koulun vaikutukset ovat alkaneet kiinnostamaan laajasti eri osapuolia. Tämän myötä opettajat työskentelevät hyvin moninaisten vaateiden ristiriidassa, jossa yrittävät itse muodostaa omat näkemyksensä työstään ja itsestään opettajana. (Räsänen, 2007, 29.) Musiikinopettajien itsekriittisyys liittyi usein työssä epäonnistumisiin, ja johti jopa ajatuksiin alanvaihdosta. Opettajat kertoivat, että heiltä vaaditaan paljon omassa ammatissaan, ja he vertailivat itseään toisten opettajien osaamiseen. Fernetin ja Austinin (2014, 237) mukaan työn aiheuttamat paineet voivat johtaa siihen, että yksilö kokee menettävänsä hallinnan tunteen työstään.

Osa musiikinopettajista kertoi itsekriittisyyden näkyvän rakentavana itsekriittisyytenä, jolloin he suhtautuivat myötätuntoisemmin työhön ja itseen. Rakentava itseriittisyys auttoi opettajia kohtaamaan uusia haasteita rohkeammin ja kehittymään musiikinopettajina. Clement ja Vandenberghe (2000) toteaa, että opettajien kriittiset tapahtumat laukaisevat opettajissa tekijöitä, mitkä edistävät heidän oppimistaan ja kehittymistä. Niiden myötä opettaja kykenee pohtimaan omaa ammatillista minäänsä sekä hiomaan omaa pedagogista osaamistaan. (Clement & Vandenberghe, 2000, 93). Myös Kelchtermans (2007) on sitä mieltä, että kriittisyys voi herättää henkilössä reflektion, minkä myötä oppimista tapahtuu (Kelchtermans, 2007, 87). Työkokemus kerrottiin sekä itsekriittisyyttä lisäävänä että vähentävänä tekijänä. Joillekin työkokemus toi itsevarmuutta ja armollisuutta, mutta toisaalta jotkut kertoivat omien vaatimusten lisääntyneen oman osaamisen kehittymisen ja kokemuksen myötä. Se miten musiikinopettajat arvostivat työtään ja kuinka tärkeäksi he kertoivat kokevansa oman ammattinsa, oli merkitystä siihen, miten vakavasti he suhtautuivat itseensä ja omaan opettamiseen.

Opettajat kertoivat vertaistuen ja myönteisen ilmapiirin olevan avainasemassa, kun omaa työtään pohtii kriittisesti ja opettamiseen liittyviä ongelmia ratkotaan. Vertaistuki auttoi opettajia suhtautumaan itseensä myötätuntoisemmin, ja käsittelemään vaikeitakin asioita. Välijärvi (2007) toteaa, että opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Tästä johtuen työ on psyykkisesti hyvin kuormittavaa, mutta oikeanlainen tuki voi avata opettajille uusia mahdollisuuksia. (Välijärvi, 2007, 62.) Opettajuuteen liitetään usein vaatimus, jossa opettajien tulee selviytyä kaikista tilanteista oppilaiden kanssa itse. Turusen (2000, 20) mukaan tällaiset vaatimukset voivat koitua opettajille raskaana taakkana ja vaikuttaa heidän työssäjaksamiseen. Mielestämme opettajan ammatissa on tärkeää painottaa vertaistuen merkitystä, ja pyrkiä luomaan parempia suhteita opettajien välille. Kun opettajat viihtyvät työyhteisössä ja kokevat ilmapiirin turvalliseksi, he kykenevät suhtautumaan omaan tekemiseen rakentavammin. Yhdessä jaetut huolet puolittuvat, ja niistä on helpompi päästä eteenpäin.

Tutkielmamme tuloksista nousi esille keinoja, joilla musiikinopettajat olivat työstäneet omaa itsekriittisyyttään. Parhaimmiksi keinoiksi vertaistuen lisäksi koettiin työn aikatauluttaminen, sekä liikunta ja henkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Joissain vastauksissa tuli ilmi, että työtä ei haluttu tehdä ollenkaan vapaa-ajalla, kun taas toisissa vastauksissa kotona ja rennoissa ympäristöissä oli mukava ideoida uusia asioita. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen ja työkokemus on auttanut musiikinopettajia kohtaamaan työssä haastavia tilanteita. Myös työpaikan vakiintuminen oli auttanut musiikinopettajia itsekriittisyyden hälvenemisessä, sillä muiden vakuuttamisen tarvetta ei enää ollut.

Itsekriittisyyteen suhtautumisessa näkyi haastateltavien välillä eroavaisuuksia. Aineistosta ilmeni, että itsekriittisyys on hallinnut erästä musiikinopettajaa menneisyudessa hyvinkin paljon. Se on vaikuttanut opettajan hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen heikentävästi aiheuttaen hänessä ankaria ja syyllistäviä ääniä. Toisaalta itsekriittisyyden kerrottiin vievän eteenpäin. Esimerkiksi eräs musiikinopettaja kertoi ajattelevansa, että itsensä ruoskiminen on tarpeellista opetuksen kehittymisen kannalta. Jotkut musiikinopettajista suhtautuivat hyvin myötätuntoisesti omaan työhönsä, ja hyväksyivät keskeneräisyytensä. Kaikilla opettajilla oli samantaiset ajatukset parhaansa tekemisestä ja siihen pyrkimisestä. Heitä näyttää yhdistävän todella korkea työmoraali, joka pitää sisällään jatkuvan kehittymisen halun ja tunnollisuuden työtä kohtaan. Opettajan työ vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä, joten sopivan itsekriittinen on hyvä olla. Itsekriittisyys ei saisi kuitenkaan tulla musiikinopettajan kehittymisen, hyvinvoinnin ja työn tielle.

Musiikinopettajien itsekriittisyyteen näytti liittyvän paljon epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Opettajat kertoivat kokeneensa epävarmuutta omasta ammatillisesta osaamisestaan, sillä eivät kokeneet vastaavansa omaa ihannekuvaakaan musiikinopettajasta. Niemi (2007) toteaa, että opettajan työ sisältää suuren määrän epävarmuuksia liittyen oppilaiden kehitykseen. Hänen mukaansa toisen kasvua ei voida pakottaa, vaan sitä pitää ohjata ja tukea. Lopulta kasvu jää aina salaisuudeksi. (Niemi, 2007, 51-52.) Myös Van Manen (2002, 137) ja Kelchtermans (2007, 90) ovat sitä mieltä, että opettajat kokevat epävarmuutta ja syyllisyyttä opiskelijoiden laiminlyönnistä tai pulaan jättämisestä, kun eivät osaa auttaa heitä. Riittämättömyyttä ilmeni musiikinopettajilla heidän kertomusten mukaan oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja niissä auttamisessa. Välijärven (2006) mukaan oppilaiden erilaisuus on lisääntynyt kasvavien oppimisvaikeuksien myötä. Lisäksi oppilailla on yhä enemmän erilaisia motiiveja ja tavoitteita koulunkäynnin ja oppimisen osalta. Nämä haastavat opettajan kohtaamaan yhä useammin oppilaiden erityisongelmia, joista heillä ei usein ole riittävästi tietoa. Tällöin opettaja voi kokea oman asiantuntijuutensa riittämättömäksi. (Välijärvi, 2007, 63.) Lisäksi riittämättömyys oli läsnä esimerkiksi teknologisessa osaamisessa, kun musiikinopettajat kertoivat kokevansa paineita ja huononmuuden tunnetta teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Myös muihin opettajiin vertailu esimerkiksi sosiaalisen median myötä aiheutti musiikinopettajille riittämättömyyttä ja epävarmuutta.

Itsekriittisyyttä on tutkittu urheilijoiden ja muusikoiden näkökulmasta. Tutkimuksissa on käsitelty itsekriittisyyden vaikutusta tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen. (Powers, Koestner, Lacaille, Kwan & Zuroff, 2009, 281-282.) Tutkimuksissa (Shahar, Blatt, Zuroff & Pilkonis, 2003, 325; Stoeber, Hutchfield & Wood, 2008, 629-633) on tullut esille itsekriittisyyden haitalliset puolet, mutta myös perfektionismin ja itsekriittisyyden eteenpäin vievät vaikutukset. Duekin, Shaharin, Osherin ja Kofmanin (2018) mukaan itsekriittinen ihminen voi sopivan haasteen kohdatessaan ponnistella kovasti tehtävänsä eteen, jolloin tulos on yleensä parempi. Toisaalta tutkimusten mukaan liian vaikea tehtävä voi lamaannuttaa ja aiheuttaa henkilössä liiallista itsekriittisyyttä, jolloin se kääntyy itseään vastaan. (Duek, Shahar, Osher & Kofman, 2018, 155-163.) Tutkimukset (kts. Sandquist, Grenyer & Caputi, 2009; Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008; Blatt & Homann, 1992) osoittivat myös sen, että vanhempien itsekriittisyys siirtyy sukupolvelta toiselle. Liiallinen vanhempien kontrolli, sekä hyväksynnän ja rakkauden osoitus suoritusten yhteydessä voivat aiheuttaa lapsille itsekriittisiä ajatuksia. Tähän yhdistettynä vielä läheisyyden ja lämmön puute lisäävät lapsilla masennusalttiutta ja häpeän tunnetta. (kts Sandquist, Grenyer & Caputi, 2009, 164-165, kts.

Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008, 75; Blatt & Homann, 1992, 47.) Emme kuitenkaan löytäneet tutkimuksia, joissa itsekriittisyys olisi liitetty opettajuuteen saatika musiikinopettajuuteen.

Tulevaisuudessa aihettamme voisi tutkia oppilaiden näkökulmasta. Opettajat omaavat hyvin suuren auktoriteetin ja vallankäytön välineet, minkä vuoksi heidän on hyvä olla tietoisia itselleen ja muille asettamistaan vaatimustasoista. Liialliset vaatimustasot voivat heijastua opettajalta oppilaalle, mikä voi aiheuttaa oppilaassa voimakasta itsekriittisyyttä ja häpeää. Mielestämme tämänkaltaisia kokemuksia olisi hyvä tutkia, ja lisätä tietoisuutta sen osalta. Uskomme, että suurin osa opettajista käyttää opetuksessaan hyviä opetusmetodeja ja kohtaavat oppilaat parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi tutkimusta voisi laajentaa muihin työyhteisöihin, ja yksilölliseen musiikinopetukseen. Kurkelan (1994, 387) mukaan korkea suoritustaso ja erinomaisuus ovat keskisiä aspekteja musiikissa, esittävässä taiteessa ja kuuntelijan musiikillisissa elämyksissä. Tällainen korkea suoritustaso ruokkii perfektionismia, mikä voi aiheuttaa hyvin voimakasta itsekriittisyyttä ja väärin äänien soittamisen pelkoa. Kurkelan mukaan musiikkikasvatusjärjestelmä voi valita kahden tavoitteen välillä: se voi pyrkiä maksimoimaan erinomaisuuden oppilaissaan, tai pyrkiä kasvattamaan onnellisia ihmisiä. Nämä eivät kurkelan mukaan kuitenkaan poissulje toisiaan. (Kurkela, 1994, 390.) Tämä tuli esille myös Alakärpän (2018) tutkielmassa ”Itsekriittisyys esittävässä taiteessa”.

Itsekriittisyys nähdään monesti välineenä itsensä kehitykseen ja kasvuun. Ideana siinä on, että henkilöt oppisivat virheistään ja pääsisivät eteenpäin. Monet kulttuurit näkevät itsekriittisyyden hyvänä ja hyödyllisenä asiana. Itsekriittisyyttä pidetään nöyryyden symbolina. Usein vanhemmat haluavat, että lapset pitävät jalat tiukasti maassa. Lapsia voidaan kannustaa työskentelemään lujemmin saavuttaakseen enemmän ja käyttäytyäkseen paremmin. Monesti tällaiset ponnistelut kuitenkin voivat jäädä huomioitta. Opettajien olisi hyvä keskittyä siihen, mitä oppilaat ovat tehneet oikein sen sijaan, että osoittaisivat jatkuvasti virheitä oppimisessa. Tällainen kriittinen tapa voi jäädä ihmisen sisäiseksi ääneksi riittämättömyydestä, jolloin asiat pitää jatkuvasti tehdä kovemmin ja paremmin. Tämän vuoksi opettajien on tärkeää tulla tietoiseksi itsekriittisyydestään, jotta voivat itsemyötätunnon kautta parantaa omaa hyvinvointiaan ja tukea myös oppilaitaan. (Lam, 2008, 138.) Kurkelan (1994) teoksessa puhutaan siitä, kuinka oppilaitoksen aiheuttamat vaatimukset opettajalle, ja sitä kautta opettajan odotukset oppilaan kehittymisestä voivat siirtyä vaatimuksina oppilaalle. Tällöin opettajan on vaikeampaa kohdata oppilas yksilönä, ja asettaa hänelle sopivat tavoitteet ja sisällöt. (Kurkela, 1994, 372.) Itsekritiikki voi aiheuttaa henkilössä jäykkyyttä, kontrolloivaa kasvatusotetta ja vaatimuksia, jotka voivat peilautua lapsen aiheuttaen hänessä haitallista itsekriittisyyttä

(Sandquist, Grenyer & Caputi, 2009, 164-165, kts. Amitay, Mongrain & Fazaa, 2008, 75; Blatt & Homann, 1992, 47). Opettajan on tärkeää olla lämmin, rakastava ja helposti lähestyttävä, jotta oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi. Turvallinen ilmapiiri luo edellytykset lapsen terveeseen kasvuun ja kehitykseen (Ruohotie 1996, 207). Tämän takia näemme, että opettajien on tärkeää työstää ja kehittää omaa osaamistaan terveen reflektion kautta eikä itsekritiikin kautta.

Tutkielmamme avulla musiikinopettajat voivat tulla tietoisiksi omasta itsekriittisyydestään, ja saada keinoja sen käsittelyyn. Itsekriittisyyden tiedostaminen on ensimmäinen askel itsekriittisyydestä irrottautumisessa. Tiedostamisen myötä henkilö kykenee suhtautumaan itseä ja muita ihmisiä kohtaan myötätuntoisemmin. Toivomme tästä olevan apua monille itsekriittisyydestä kamppaileville opettajille, ja miksei samalla kenelle tahansa siitä kärsiville. Tätä tutkielmaa tehdessämme olemme itekin kokeneet melkosta itsekriittisyyttä, mutta onneksi se on ollut osaltaan rakentavaa. Ilman kriittistä reflektiota emme olisi saaneet työtä valmiiksi, mutta rakentavan itsekriittisyyden myötä kykenimme kehittämään työtämme. Myötätuntoista mieltä!

Lähteet

- Aho, S. (1994). Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa: Tähtinen, J. (toim). *Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajankoulutuksen linjojen hahmottelua.* (s. 82-88) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B 46.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teoksessa: *Teaching and Teacher Education*, 27 (2). (s. 243–494)
- Alakärppä, E. (2018). *Itsekriittisyyden vaikutus esitävässä taiteessa. Kasvatustieteen tiedekunta.* Oulun yliopisto.
- Amitay, A., Mongrain, A. & Fazaa, N. (2008). Love and control: Self-criticism in parents and daughters and perceptions of relationship partners. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 44, (1). (s. 75-85)
- Arjas, P. (1997). *Iloa esiintymiseen.* Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä: Atena.
- Asunta, T., Husso, M. & Korpinen, E. (2005). Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita.* (s. 231-251) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of art. Teoksessa: *Journal of Managerial Psychology* 22 (3). (s. 309-328)
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. Teoksessa: *Teaching and Teacher Education* 25 (8). (s. 991-1172)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood, New Jersey.
- Berkson, W. & Wettersten, J. (1984). *Learning from error. Karl Poppers's Psykology of learning.* Open Court, La salle.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after postmodernism.* Bergin & Garvey, Westport–London.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. Teoksessa: *American Psychologist*, 53(2). (s. 103-120)
- Blatt, S. & Homann, E. (1992). Parent-child interaction in the etiology of dependent and self-critical depression. Teoksessa *Clinical Psychology Review Volume*, 12 (1). (s. 47-91)
- Blatt, S. & Zuroff, D. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. Teoksessa: *Clinical Psychology Review*, 12. (s. 550-562)

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985a). Introduction. What is reflection in learning. Teoksessa: Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Turning Experience into Learning*. London. (s. 18–40)
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985b). Promoting the reflection in learning: a Model. Teoksessa: Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Turning Experience into Learning*. London. (s. 7–17)
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1994b). What is Reflection in Learning? Teoksessa: Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London. (s. 7–17)
- Briel, B. & Shahr, G. (2000). Dependency, self-criticism, social context and distress: Comparing moderating and mediating models. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 28. (s. 515-525)
- Brown, B. (2007). *En olekaan yksin: Totuus perfektionismista ja riittämättömyyden tunteesta*. Basam Books Oy. Helsinki.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, phallable worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Campos, R., Holden, R., Cacador, B., Fragata, A. & Baleizao, C. (2018). Self-criticism, intensity of perceived negative life events, and distress: Results from a two-wave study. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 124. (s. 145-149)
- Clandinin, D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. Teoksessa Clandinin, D. (toim.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (s. 35–75)
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? Teoksessa: *Teaching and Teacher Education* 16 (1). (s. 7-29)
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. Teoksessa: *Sociology of Education*, 77 (3). (s. 211–244)
- Cooper, C. & Marshall, J. (2013). Occupational Sources of Stress: A Review of the Literature Relating to Coronary Heart Disease and Mental Ill Health. Teoksessa: Cooper, C. (toim.) *From Stress to Wellbeing*, 1. (s. 5-14)
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The job demands–resources model of burnout. Teoksessa: *Journal of Applied Psychology*, 86. (s. 499–512)
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011.) Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*.
- Duek, O., Shahar, G., Osher, Y. & Kofman, O. (2018). Role of self-criticism in reward and punishment probabilistic learning. Teoksessa *Personality and Individual Differences*, 134 (1). (s. 155-163)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7.painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Feldt, T. & Mäkikangas, A. (2009). Selviytymiskeinot ja niiden käyttöä suuntaavat persoonallisuuden ominaisuudet. Teoksessa: Metsäpelto, R. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. PS-kustannus*. (s. 93-110)
- Fernet, C. & Austin, S. (2014). Self-Determination and Job Stress. Teoksessa: Gagné, M. (toim.) *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University. (s. 237).
- Fonagy, P., Bateman, A. & Bateman, A. (2011). The widening scope of mentalizing: A discussion. Teoksessa: *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practise*, 84 (1). (s. 98–110)
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. Teoksessa: *The British Journal of Clinical Psychology*, 43. (s. 46-48)
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J. & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. Teoksessa *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85. The British Psychological Society. (s. 374–390)
- Gilbert, P. (2015). *Myötätuntoinen mieli. Uusi näkökulma arjen haasteisiin*. Basam Books Oy. Helsinki.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. Teoksessa: *Journal of Educational Change*, 2(1). (s. 45-63)
- Grandell, R. (2015). *Itsemyötätunto*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Grandell, R. (2018). *Irti itsekritiikistä: löydä terve suhde itseesi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Greenberg, L., Elliott, R. & Foerster, F. (1990) Experiential processes in the psychotherapeutic treatment of depression. Teoksessa: McCann, C. & Endler, N. (toim.) *Depression: Developments in theory, research and practice*. (s. 157-185)

- Greenberg, L., Watson, J. & Goldman, R. (1998). Process-experiential therapy of depression. Teoksessa: Greenberg, L., Watson, J. & Lietaer, G. (toim.) *Handbook of experiential psychotherapy*. New York. (s. 227-248)
- Greenberg, R. & Paivio, S. (2003). *Working with emotions in psychotherapy*. New York.
- Grimmett, P. (1996). Teacher development as a struggle for authenticity: Implications for educational leaders. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmett, P. (toim.) *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. (s.294)
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., Lainen, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos, Helsinki. (s. 37-38)
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Tammerprint Oy
- Hayon, L. K. (1990). Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. Teoksessa Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (toim.) *Insight into Teachers Thinking and Practice*. The Falmer Press. (s. 58)
- Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS kustannus. Jyväskylä. (s. 143-159)
- Heikkinen, H. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 149-156)
- Hershenberg, R., Satterthwaite, T., Daldal, A., Katchmar, N., Moore, T., Kable, J. & Wolf, D. (2016). Diminished effort on a progressive ratio task in both unipolar and bipolar depression. Teoksessa: *Journal of Affective Disorders*, 196. (s. 97-100)
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo. WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*, 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. Teoksessa: *Review of General Psychology*, 6 (4). (s. 307-324)
- Huttunen, R. & Kakkori, L. (2007). *Aristoteles ja pedagoginen etiikka*. Niin & Näin 13 (1).
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS kustannus. Jyväskylä. (s. 160-178)

- Jaatinen, T. (2017). *Muusikon tunnelukot*. Oulu.
- James, K., Verplanken, B. & Rimes, K. (2015). Self-criticism as a mediator in the relationship between unhealthy perfectionism and distress. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 79. (s. 123-128)
- Johnson, D. & Johnson, R. (1992). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa: Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki, Valtion painatuskeskus. (s. 57–84)
- Jokikokko, K., Lamminmäki-Kärkkäinen, T. & Räsänen, R. (2004). Education for intercultural competence. Teoksessa: Puuronen, V. (toim.) *New challenges for the welfare society*. Joensuun yliopisto. (s. 329–345)
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrkiläinen, J. (2008). *Journalistit muuttuvassa mediassa*. Julkaisuja. Sarja B 50. Tampereen yliopiston Tiedotusopin laitos. Journalismin tutkimusyksikkö. Tampere.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Yliopistopaino Oy-Juvenes Print. Tampere.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. (s. 41-48)
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa: Kuhmonen, P. & Sillman, S. (toim.) *Jaettu raja ääretön raja. Pellervo Oksalan juhla kirja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (s. 173-174)
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. *Ihmisen näköinen opettaja – Juhla kirja professori Leena Syrjälän 60- vuotispäivänä*. Oulun Yliopisto. (s. 75-99)
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Tunne itsesi, suomalainen*. WS Bookwell Oy. Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. WSOY. Helsinki.
- Kimmel, A. (1988). *Ethics and values in applied social research*. Beverly Hills: SAGE.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (2005). *Työ leipälajina*. PS-kustannus

- Kinnunen, U. & Mauno S. (2009). *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. Juvenes-Print. Tampere.
- Klein, D., Harding, K., Taylor, E. & Dickstein, S. (1988). Dependency and self-criticism in depression: Evaluation in a clinical population. Teoksessa: *Journal of Abnormal Psychology*, 97(4). (s. 399–404)
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. ja Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Autonomy plus implementation intentions equals success. Teoksessa: *Journal of Personality and Social Psychology*, 83. (s. 232)
- Kohonen, V. (1997). Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK-projektin näkökulmia. Teoksessa: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9. (s. 274–275)
- Koro, J. (1998) Opettajuus ja koulun kehittäminen. Teoksessa: Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena. (s. 130-141)
- Korpinen, E. (1994). Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. (s. 141- 154)
- Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. Teoksessa: *European Journal of Teacher Education*, 22 (2/3). (s. 191-208)
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Krokfors, L. (1998). Muuttuva opettajuus. Teoksessa: Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena. (s. 68-88)
- Kurkela, K. (1997). *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. Teoksessa: *Teaching and Teacher Education*, 19 (2). (s. 149–170)
- Laine, T. (2004). *Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna.
- Lam, D. (2008). *Cognitive Behaviour Therapy: A Practical Guide to Helping People Take Control*. New York.

- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. (s. 144–161)
- Laursen, P. (2006). *Aito opettaja: opas autenttiseen opettajuuteen*. Otava, Helsinki.
- Lehtonen, K. (2004) *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopisto
- Leithwood, K., Menzies, T. & Jantzi, D. (1994). Earning Teachers' Commitment to Curriculum Reform. Teoksessa: *Peabody Journal of Education*, 69(4). (s.48)
- Levine, T. & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. Teoksessa: *Teaching and Teacher Education*, 26(3). (s. 389-398)
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liotti, G., & Gilbert, P. (2011). Mentalizing, motivation and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. Teoksessa: *Psychology and Psychotherapy*, 84. (s. 9-25)
- Locke, E. & Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. Teoksessa: *American Psychologist*, 57 (9). (s.706)
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 1. laitos, 1. painos.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Painotalo Miktor. Helsinki.
- Mezirow, J. et al. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow, J. et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Painotalo Miktor. Helsinki. (s. 17-37)
- Mongrain, M. & Zuroff, D. (1994). Ambivalence over emotional expression and negative life events: Mediators of depression in dependent and self-critical individuals. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 16. (s. 447-458)
- Myyrä, H. (1995). *Koulun puolesta*. Helsinki. WSOY.

- Mykkänen-Hänninen, R. & Kääriäinen, A. (2007). *Vertaisuus ja vertaistuki eroauttamisessa*. Neuvokeskus.
- Neff, K. (2016). *Itsemyötätunto. Luovu itsesi soimaamisesta ja löydä itsevarmuutesi*. Helsinki.
- Niemi, H. (2007). Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmissä. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. *Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. (s. 45-58)
- Niemi, H. & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research Series A 2.
- Nironen, P. & Keskinen, S. (1992). *Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään*. Turun yliopisto. Psykologian laitos, Psykologian tutkimuksia 93.
- Nissilä, S. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. *Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. (s. 101-112)
- Nissilä, S. (2007). How can we learn from experiences? Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. (s. 400-412)
- Nurmi, H. (1993). Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa: Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki, Painatuskeskus. (s. 69–89)
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J. (2009). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa: Metsäpelto, R. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. PS-kustannus*. (s. 111-127)
- Nurmi, H. (2017). *Työuupumuksen itsehoito: kuinka kierrän karikot*. 2. painos. Helsinki: Duodecim.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2017). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY. 7.painos.
- Ojanen, M. (1996). *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Kirjatoimi, Tampere.

- Ojanen, S. (1996). Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. (s. 51-61)
- Opetusalan työolobarometri (2017).
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
 (Viitattu:16.5.2020.)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Opettajakoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajakoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34.
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. (2012). *Lasten ja nuorten hyvinvointi. Kansallinen syntymäkohortti 1987 –tutkimusaineiston valossa*. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Helsinki.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä, PS-kustannus. (s. 19–22)
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen*. Tartu: Dialogia Oy Gutterberg. (s. 115-162)
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista. Fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto M., Sandelin, P & Suorsa T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. (s. 319-336)
- Peräkylä, A. & Gronow, A. (2017). Ihmismieli ja sosiaalinen vuorovaikutus. Teoksessa: Gronow, A. & Kaidesoja, T. *Ihmismielen sosiaalisuus*. Gaudeamus Oy. Tallinna. (s. 54-75)
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: Falmer. (s. 14)

- Powers, T., Koestner, R., Lacaille, N., Kwan, L., & Zuroff, D. (2009). Self-criticism, motivation, and goal progress of athletes and musicians: A prospective study. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 47(4). (s. 281–282)
- Powers, T., Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. Teoksessa *Personality and Individual Differences* 52, 2012. (s. 765-770)
- Powers, T., Zuroff, D. & Topciu, R. (2004). Covert and overt expressions of self-criticism and perfectionism and their relation to depression. Teoksessa: *European Journal of Personality*, 18 (1). (s. 61-72)
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteytysasemalla*. Kuluttajatutkiskeskus. Helsinki. (s. 15)
- Ranne, K. (2009). Prologi: Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa: Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Helsinki, Okka. (s. 7-16)
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus - näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 259-285)
- Rauhala, L. (1996). *Tajunnan itsepuolustus* (2. painos). Yliopistopaino. Helsinki.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ruohotie, P. (1996). Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. (s. 207-208)
- Ruohotie, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa: Poikela, E. (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. (s. 185)
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Räsänen, K. (2012). *Työstressirokotus*. Helsinki: Työterveyslaitos
- Räsänen, R. (2007). Arvot opettajan työn tieviittoina. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. *Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun Yliopisto. (s. 29-44)
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press, Maidenhead, UK.

- Sachs-Ericsson, N., Verona, E., Joiner, T. & Preacher, K. (2006). Parental verbal abuse and the mediating role of self-criticism in adult internalizing disorders. Teoksessa: *Journal of Affective Disorders*, 93 (1-3). (s. 71-78)
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo, WSOY.
- Sakki, I., Menard, R. & Pirttilä-Backman, A-M. (2017). Sosiaaliset representaatiot - yhteisön ja mielen välinen silta. Teoksessa: Gronow, A. & Kaidesoja, T. *Ihmismielen sosiaalisuus*. Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Sandelin, P. (2012). Narratiivinen lähestymistapa terveystieteen opiskelijoiden ja terveydenhuollon työntekijöiden kokemuksellisten kertomusten tutkimisessa. Teoksessa: Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa T. *Kokemuksen tutkimus 3 – teoria, käytäntö, tutkija*. Juvenes Print. Tampere.
- Sandquist, K., Grenyer, B. & Caputi, P. (2009). *The relation of early environmental experience to shame and self-criticism: Psychological pathways to depression*.
- Satterwhite, A. & Luchner, A. (2016). Exploring the Relationship among Perceived Resilience, Dependency, and Self-Criticism: The Role of Culture and Social Support. Teoksessa: *North American Journal of Psychology*; Winter Garden, 18 (1). (s. 71-84)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Shahar, G., Blatt, S., Zuroff, D. & Pilkonis, P. (2003). Role of perfectionism and personality disorder features in response to brief treatment for depression. Teoksessa: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (3). (s. 629-633)
- Shahar, G. & Gilboa-Shechtman, E. (2007). Depressive personality styles and social anxiety in young adults. *J. Cogn. Psychother.*, 21.
- Shahar, G. & Henrich C. (2013). Axis of criticism model (ACRIM): An integrative conceptualization of person—context exchanges in vulnerability to adolescent psychopathology. Teoksessa: *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3). (s. 236)
- Shahar, G., Joiner, T., Zuroff, D. & Blatt, S. (2004). Personality, interpersonal behavior, and depression: co-existence of stress-specific moderating and mediating effects. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 36 (7). (s. 1591)
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulun Yliopisto.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Teoksessa: *Aikuiskasvatus* 28 (4). (s. 244–257)

- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L. & Hyden, M. (2014). *What is narrative research?* London: Bloomsbury
- Stenberg, J. Service, H. Saiho, S. Pihlaja, S. Koivisto, E. Holi, M. & Joffe, G. (2015). *Irti murehtimisesta*. Duodecim. Helsinki.
- Stoeber, J., Hutchfield, J. & Wood, K. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 45(4). (s. 323-327)
- Suls, J., Marin, R. & Wheeler, L. (2002). *Social Comparison: Why, What Whom, and What What Effect?* Current Directions in Psychological Science.
- Suojanen, P. (1982). *Kulttuurin tutkimukset empiiriset menetelmät*. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere.
- Sutinen, A. & Karjalainen, A. (2014). Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu - kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. Teoksessa: *Aikuiskasvatus* 4. (s. 278-279)
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. Teoksessa: *Support for Learning*, 13(2). (s. 54)
- Talib, M. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Tutkimuksia 207. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tammivuori, K. (2005). *Nauti esiintymisestä*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Toskala, A. (2005). *Minuuden rakentuminen: Psykykinen kehitys ja kognitiivis-konstruktivinen psykoterapia*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.
- Turunen, K. (1997). *Halut, arvot ja valta*. Atena Kustannus OY, Jyväskylä.
- Turunen, K. (2000). Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa: Välijärvi, J. (toim). *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Opetushallitus, Helsinki. (s. 20)
- Turunen, K. (2004). *Tunne-elämä*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Valli, R. (2010). Mitä numerot kertovat? Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS- kustannus. 3.painos. (s. 222-235)
- Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. "Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista"*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranto V. & Nieminen M. (1998). *Aineenopettaja ammatiksi – Opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turun Yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja A: 184.
- Väljärvi, J. (2007). Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. *Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. (s. 59-74)
- Whelton, W. & Greenberg, L. (2005). Emotion in self-criticism. Teoksessa: *Personality and Individual Differences*, 38 (7). (s. 583-1595)
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Zweig, R., Schechter, C., Barzilai, N. & Atzmon, G. (2016). Positive attitude toward life, emotional expression, self-rated health, and depressive symptoms among centenarians and near-centenarians. Teoksessa: *Aging & Mental Health*, 20 (9). (s. 930-939)

Liite 1

Alla haastatteluissa käyttämämme kysymykset. Järjestys vaihteli haastatteluista riippuen, ja meillä oli myös paljon lisäkysymyksiä, joita ei näy tässä haastattelurungossa.

1. Kerro miten olet päätenyt musiikinopettajaksi, ja kuinka kauan olet ollut musiikinopettajana?
2. Kerro minkälaisesta perheestä tulet ja mistä olet lähtöisin. Miten musiikki on ollut läsnä?
3. Kerro tämänhetkisestä elämäntilanteestasi (onko perhettä, harrastukset yms.). Miten musiikki on läsnä työn ulkopuolella?
4. Koetko työssäsi ja/tai työn ulkopuolella itsekriittisyyttä? Pystytkö kertomaan, miten se ilmenee, millaisissa tilanteissa ja millaista palautetta annat itselle. Konkreettisia esimerkkejä.
5. Jos itsekriittisyyttä ilmenee, miten pääset irti itsekritiikistä. Pystytkö irrottautumaan itsekriittisyydestä nopeasti vai jäätkö siihen pitkäksi ajaksi kiinni? (Erilaisia näkökulmia itsekriittisyydestä irrottautumiseen: Sosiaaliset suhteet, harrastukset, työyhteisö, perhe, omat mielen prosessit)
6. Oletko vaativa itseäsi ja/tai muita kohtaan?
7. Koska opetus pitää sisällään "esiintymistä/esillä oloa", niin miten suhtaudut esiintymiseen ylipäättänsä?
8. Mitkä tekijät vaikuttavat itselle asetettuihin vaatimuksiin/odotuksiin koulumaailmassa? (oppilaat, oppiminen, yhteistyö vanhempiin, sosiaalinen media, työyhteisö, yhteiskunta..)
9. Kerro millainen on oma käsityksesi ihanne/hyvistä musiikinopettajasta. Vastaako oma opettajuutesi tätä kuvaa.
10. Miten työkokemus näkyy suhtautumistavoissa musiikinopetusta kohtaan, jos vertaat itseäsi työurasi alkuvaiheisiin ja tähän hetkeen. Koetko esimerkiksi olevasi nyt kriittisempi tai myötätuntoisempi itseäsi kohtaan kuin uran alussa.